كلية الآداب والعلوم
College of Arts and Sciences
QATAR UNIVERSITY جامعة قطر

جامعة قطر
QATAR UNIVERSITY

قسم اللغة العربية

برنامج الماجستير

مسار الدراسات اللغوية

النحو التعليمي وواقع تعليم اللغة العربية (مدارس قطر نموذجًا)

بحث مقدم لاستكمال متطلبات الماجستير في اللغة العربية وآدابها

إعداد الطالبة

نورة خليفة آل ثاني

رقم القيد

200356681

إشراف

أ.د عز الدين البوشيخي

أعضاء لجنة التحكيم	الصفة	الرتبة العلمية	الجامعة
أ د. محمد سعيد الغامدي	عضوًا	أستاذًا	جامعة الملك عبد العزيز
أ.د مبارك حنون	رئيسًا	أستاذًا	جامعة قطر
د. محمود الجاسم	عضوًا	أستاذ مشارك	جامعة قطر
أ.د عز الدين البوشيخي	مشرفًا	أستاذًا	جامعة قطر

السنة الجامعية: 1434-1435هـ / 2013-2014م

الإهداء

إلى من رفعت رأسي عاليًا افتخارًا به	والدي (يرحمه الله)
إلى ملجئي وملاذي بعد الله	والدتي
إلى سندي وعزتي الذين لا أراهم إلا أغلى من روحي	أخوتي
إلى من اشتقت لهم تحت التراب	العنود و فهد
إلى زوجي الصالح اعترافاً وتقديراً في كل آن	محمد
إلى فلذتي كبدي	خالد وخليفة
إلى من نهضت بالتعليم وجعلت قطر عاصمة له	سمو الشيخة موزا بنت ناصر
إلى من نتطلع معه إلى الحاضر الأجمل	سمو الشيخ تميم بن حمد
إلى من كان له الفضل في تعليمي حرفاً	أساتذتي في كل زمان
إلى بلدي الذي أقف له احتراماً وامتناناً في كل آن	قطر الطليعة
إلى أمتي أمة أقرأ	الأمة الإسلامية

نورة خليفة آل ثاني

شكر وتقدير

﴿وَقالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلى والِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صالِحًا تَرْضاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبادِكَ الصَّالِحِينَ﴾[النمل : ١٩]

الحمد الله رب العالمين أحمده حمدًا كثيرًا طيبيًا مباركًا فيه، يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه، والسلام على النبي الأمين خاتم المرسلين، الشكر والمنة أولًا لله العلي القدير الذي أعانني على إتمام هذا البحث، وأمدني بالصبر والعافية وذلل لي الصعاب، ثم الشكر إلى كل من قدم لي يد العون من قريب أو بعيد في إتمام هذا البحث، وأخص بالذكر المشرف على هذا العمل الأستاذ الدكتور عز الدين البوشيخي الذي بفضل رعايته الدائبة وتوجيهاته القيمة خرج هذا البحث إلى حيز الوجود.

كما أتقدم بالشكر الخالص لنخبة من الأستاذة الكرام الذين لم أتردد يومًا في طلب المشورة منهم فكانوا نعم الموجة ونعم المعين وأخص منهم الأستاذ الدكتور رشيد بلحبيب و الأستاذ الدكتور مبارك حنون والدكتور حسن المخلف والدكتور عصام الدين الحافز والأستاذة إيمان الريحاوي والأستاذ فارس القطيفان . والشكر الموصول إلى جامعة قطر التي وفرت لنا جميع التسهيلات في سبيل إكمال مسيرتنا العلمية.

ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى مجمع البيان التربوي على إتاحتهم لي الفرصة لتطبيق هذه الدراسة على عينة من تلميذاته، وإلى جميع من قدم لي المساعدة من إدارة ومدرسات هذا المجمع، وأخص بالذكر الأستاذة الفاضلة هيا النعيمي، وكذالك إلى

صديقتي شيخة الشمري لما قدمت لي من النصح والإعانة لإتمام دراستي العليا، متمنية لها التوفيق في مسيرتها العلمية.

وأخيرًا أشكر من رافقتني طيلة فترة دراستي العليا العنود العتيبي، التي لم تذخر جهدًا في نصحي وإعانتي وتشجيعي على المضي في العمل كلما وهن العزم مني، ودعتني نفسي إلى شيء من التراخي.

مقدمة البحث

المقدمة :

تُولي دولة قطر أهمية بالغة للتعليم ليست في حاجة للتفسير أو التوضيح، وقد أكد دستورها الذي ينص على أن التعليم ركيزة أساسية. كما أكدتها رؤية قطر 2030 التي اعتبرت التنمية البشرية ركيزتها الأولى لأنه لا تنمية ولا تقدم بدون تعليم متطور وخدمات تعليمية وتدريبية عالية الجودة تتلاءم مع حاجات سوق العمل وطموحات وقدرات كل فرد.

كما أطلقت مؤسسة «التعليم فوق الجميع»، وهي المبادرة التي أسستها صاحبة السمو الشيخة موزا بنت ناصر المسند، تبرز رؤيتها لدعم التقدم والتطور من خلال التعليم. وإن التعليم ليس غاية مهمة بحد ذاته فحسب، بل إنه حق يهب التمكين، ويتسنى به الوصول إلى حقوق أخرى من حقوق الإنسان، وإلى مشاركة مفيدة في خدمة المجتمع، وإلى تشجيع الاحترام العالمي لكرامة الجميع . فهو حق يستحق الحماية منا جميعًا.

وصف موضوع البحث :

لم يعد مَثارَ جدل أن واقع تعليم اللغة العربية اليوم يعاني من عدة مشكلات، تنعكس في الضعف اللغوي الملحوظ عند المتعلمين. وترتفع الأصوات بالشكوى التي نسمعها من الجميع: تلاميذ وطلبة ومعلمين من هذا الضعف. وقد عُقدت عدة مؤتمرات وصدرت عدد من التوصيات والتقارير العلمية التي تبحث في الأسباب الكامنة خلف ذلك، وتقدم حلولا متنوعة للخروج من الأزمة.

ومن الأسباب التي تناولتها عدد من الأبحاث صعوبة النحو وتعقيده. ولتجاوز ذلك، تعددت اجتهادات اللغويين في تقديم نحو مُيسر للمتعلمين. وهذا ما دعا إلى التفكير في إعادة النظر في النحو الذي يعلم به تلاميذنا، ولكن مع مسايرة المستجدات العالمية في مجال تعليم اللغات. وذلك يستلزم بالضرورة صياغة نحو تعليمي، يفيد بالدرجة الأولى من نظريات الاكتساب ونظريات التعلم، ويسترشد بضوابط صياغة قواعد النحو التعليمي، وانتقاء الأمثلة التي تتماشى مع هذه المعايير. ومن هذا الباب يعد هذا البحث

مساهمة لحل مشكلة متعلقة بلغتنا العربية، نأمل تطبيقها في مدارس قطر بصفة خاصة.

والنحو التعليمي يوضع أساسًا لتلبية حاجات المتعلمين، ولمساعدتهم على تعلم اللغة المستهدفة (أولدين (**Oldin** 1994)). والنحو التعليمي يستند في صياغته إلى نظرية لسانية في الاكتساب ونظرية نفسية في التعلم وأوصاف لسانية للغة المستهدفة ولمتعلميها في كل مراحل التعلم.

ومن أهم أهداف هذا البحث ، معرفة الأسس النظرية لوضع النحو التعليمي، والاستفادة من النظريات اللسانية في مجال تعليم اللغة العربية، وتيسير تعليمها.

الإطار النظري والمنهجي:

يندرج موضوع هذا البحث في إطار اللسانيات التطبيقية، وهي ميدان تحضر فيه علوم مختلفة كاللسانيات النفسية واللسانيات التعليمية واللسانيات الاجتماعية واللسانيات العصبية ...، من أجل حل مشاكل المجتمع ذات الأساس اللغوي. ويقع النحو التعليمي ضمن اهتمامات اللسانيات التعليمية التي تعد فرعاً من فروع اللسانيات التطبيقية، كما تتقاطع مع علوم التربية وعلم النفس وغيرهما . ويقتضي ذلك تأكيد ملاحظتين أساسيتين هما:

١. إن النحو التعليمي، موضوع هذا البحث، يندرج ضمن اللسانيات التعليمية التي نشأت على يد العالم النيوزلاندي برنار صبولسكي في (***Spolsky***،1971و1972). وقد تمكن من تحديد مكانة خاصة بهذا العلم وبلورة مفهومه وطبيعته ونطاقه وموضوعاته في (***Spolsky***، 1978).
٢. إن النحو الذي نتحدث عنه في هذا البحث هو الناشىء في أحضان اللسانيات التعليمية بالمضمون الجديد الذي أُعطيَ له من أجل تحقيق أهداف محددة وبشروط محددة .

ويبنى على الملاحظتين السابقتين أن النحو التعليمي في هذا البحث ليس مرادفاً للأعمال التي تدخل تحت مصطلحات: تيسير النحو أو تبسيط النحو أو تجديد النحو أو النحو الوظيفي أو إحياء النحو أو إصلاح النحو وما شابهها .

كما لا ينبني على ذلك بالضرورة قطع الصلة بما قُدم من مجهودات تعليمية في تراثنا اللغوي العربي.

ومن الواضح عند دراسة النحو التعليمي وواقع تعليم اللغة العربية أننا بصدد منهج وصفي تحليلي ، يصف واقع النحو التعليمي العربي وفق المبادئ التي جاء بها ... ، ومن ثم رصد وتحليل نماذج من دروس النحو المقدمة في كتب اللغة العربية لدولة قطر.

مشكلات البحث وقضاياه :

على الرغم من الجهود التي قدمها علماء اللغة القدماء في النحو إلا أن هناك عددا من الإشكالات التي يصعب فهمها على الطالب بوجه خاص، ويعد النحو من أعقد العناصر اللغوية في مناهج تعليم اللغة العربية.

وتشير التقارير العلمية والبحوث التربوية التي أنجزت في هذا الشأن إلى ضعف التلاميذ في لغتهم العربية من حيث الأداء المنطوق والمكتوب وكثرة الأخطاء النحوية، وشيوعها في كلامهم، وقراءاتهم، وكتاباتهم، في جميع مراحل التعليم العام، ولم يسلم من ذلك طلاب الجامعة والمتخرجون منها. وأهم التساؤلات التي كانت في ذهني قبل الشروع في البحث ،هي :

- ما العلاقة بين اللسانيات التعليمية ونظريات التعلم ؟
- هل كان الغرض من وضع النحو العربي تعليمياً أو علميًا أو هما معا؟
- ما النحو التعليمي ؟
- ما الفرق بين النحو العلمي والنحو التعليمي ؟
- ما هي معايير صياغة النحو التعليمي؟
- ما هي الطرق المعتمدة في تدريس قواعد اللغة العربية في مدارس قطر ؟
- ما منهجية تقديم الدروس النحوية في الكتاب المدرسي؟
- ما منهجية عرض الدرس في قاعات الدرس؟
- ما الوسائل المعينة في دروس القواعد النحوية؟

الدراسات السابقة :

كان العالم النيوزيلاني صبولسكي أول من وضع أسس النحو التعليمي، وحدد مفهومه ومجاله، وذلك في عدد من الكتب والمقالات أهمها : (***Spolsky***،1971و1972) ، (***Spolsky***، 1978). ومن الكتابات التي كان لها السبق في دراسة بعض جوانب الموضوع كتاب الدكتور علي آيت أوشان "اللسانيات والبيداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي".
وكانت الاستفادة مما قدم في صياغة قواعد النحو التعليمي من دراسة صوان (1994 ***Swan***) ودراسة ويستني (*1994 Westney*) ودراسة أولدين (*Oldin 1994*)، ومن الدراسات التي قدمت نماذج لأنحاء تعليمية دراسة شولتز (*Schulz 2000*)، ودراسة بيلد (*Peled 2010*).

وقد أفدت كثيرًا من دراسات وأبحاث أعانتني في استجلاء موضوع البحث، منها ما زودني به الدكتور عزالدين البوشيخي من مقالات له، خاصة مقالته "النحو التعليمي للغة العربية : مبادئه وإجراءاته"، ومثلت هذه الدراسة حجر الأساس في بنية البحث، علاوة على الأبحاث التي أرشدني إلى الاطلاع عليها.
ومن غير المقبول إنكار محاولات العرب في تقديم أنحاء تعليمية تعين المعلمين ومنها ما قدمه الدكتور تمام حسان في كتابه "اللغة العربية مبناها ومعانيها"، والدكتور شوقي ضيف في كتابيه " تجديد النحو " و "تيسير النحو التعليمي قديمًا وحديثًا" ، و الدكتور مهدي المخزومي في كتابه "في النحو العربي نقد وتوجية"، و إبراهيم مصطفى في كتابه "إحياء النحو "، والدكتور محمد صاري "تيسير النحو : موضة أم ضرورة ؟"...

تصميم البحث :

يقع البحث في ثلاثة فصول، يتضمن الفصل الأول الإطار النظري للسانيات التعليمية، ويقدم تعريف اللسانيات التطبيقية واللسانيات التعليمية، ويبين أهم مجالات اللسانيات التعليمية وقضاياها. ويعرض شرحًا لأهم نظريات التعلم القديمة والحديثة وعلاقتها باللسانيات التعليمية مع التعليق بما يناسب العملية التعليمية.

ويُعنى الفصل الثاني بالنحو التعليمي في اللسانيات التعليمية، حيث يبدأ ببيان الطابع التعليمي لنماذج من كتب النحو العربي القديمة والحديثة، ويدقق في التمييز بين النحو العلمي والنحو التعليمي، ويتوقف عند شروط النحو التعليمي ضمن ما قدم في دايداكتيك النحو، وأخيرًا يناقش موقع النحو في تعليم اللغات .

وفي الفصل الثالث تقويم واقع الدرس النحوي في تعليم اللغة العربية (دراسة ميدانية في مدارس قطر)، حيث يُخصص الحديث عن دراسة الدرس النحوي في الكتاب المدرسي من خلال تحليل معايير مناهج اللغة العربية لدولة قطر، وتقديم نماذج منها والنتائج المترتبة على توزيع المعايير في الكتاب المدرسي، ومنهجية عرض الدروس النحوية في الكتاب المدرسي. وينتقل الفصل بعد ذلك لبيان استراتيجية عرض الدرس النحوي في قاعات الدرس وأهمية الخطاب النحوي الموجه للمعلمين، وكذلك أهم الوسائل المعينة في شرح دروس القواعد النحوية، ويُقدم تحليلًا لنماذج من مخرجات الدرس النحوي وفيه الدراسة الميدانية عن القواعد الواردة في كتاب اللغة العربية، التي تتضمن: عينة الدراسة و أدوات البحث و مصادر الاستبانة و تحليلها و صياغة بنودها و نتائجها في ضوء ما قدم في قواعد صياغة النحو التعليمي.

وأخيرًا، يخلص البحث إلى أهم النتائج والتوصيات التي يؤمل تحقيقها في المستقبل القريب .

والله تعالى ولي التوفيق

الفصل الأول

الإطار النظري للسانيات التعليمية

مدخل

ترمي اللسانيات النظرية ***Theoretical Linguistics*** إلى صوغ نظريات لبنية اللغة، ووظائفها بغض النظر عن التطبيقات العملية التي قد يتضمنها البحث في اللغات. أما اللسانيات التطبيقية ***Applied Linguistics*** فتهتم بتطبيق مفاهيم اللسانيات النظرية، ونتائجها على عدد من المهام العملية، لاسيما تدريس اللغة ***Teaching.***

والعلاقة بين الجانبين – النظري والتطبيقي – متينة وهي علاقة تأثير وتأثر وأخذ وعطاء. ولكل علم من العلوم تطبيق معين على صعيد الممارسة التقنية. "فالرياضيات والفيزياء شأنهما شأن الكيمياء، قد وجدتا تطبيقاتهما في حل المشكلات المشخصة التي تفرض نفسها على الإنسان العامل خلال عمله في المادة انطلاقًا من قوانين عامه، هي ثمار وتفكر الإنسان العاقل فالمهندس الذي ينشئ جسرًا إنما يطبق القوانين التي وضعها عالم الفيزياء وعالم الرياضيات"[١]. وعلى هذا النحو، يمكن تصور العلاقة بين اللسانيات النظرية و بين اللسانيات التطبيقية.

في هذا الفصل سوف أقوم بتقديم تعريف للسانيات التطبيقية واللسانيات التعليمية، وأبين أهم مجالات اللسانيات التعليمية وقضاياها، وقضايا اللسانيات التعليمية مرتبطة بكل ما يطرأ في مجال التعليم، وأخيرًا سأقدم شرحًا لأهم نظريات التعلم القديمة والحديثة وعلاقتها باللسانيات التعليمية مع التعليق بما يناسب المنهج السليم المتكامل في العملية التعليمية. وستكون مراحل الفصل على الشكل الآتي:

١. اللسانيات التطبيقية واللسانيات التعليمية.
٢. مجالات اللسانيات التعليمية وقضاياها.
٣. اللسانيات التعليمية ونظريات التعلم.

[١] شارل بوتون، اللسانيات التطبيقية، ترجمة: قاسم المقداد ومحمد رياض المصري، دون طبعة، دون تاريخ، ص:7

1- اللسانيات التطبيقية واللسانيات التعليمية

1-1– تعريف اللسانيات التطبيقية

لم تظهر اللسانيات التطبيقية ***Applied Linguistics*** باعتبارها ميدانًا مستقلًا إلا حديثًا. على أن هذا المصطلح ظهر جليًا حوالي 1946، إذ كان مرتبطًا بمشكلات تعليم اللغات ***Language Learning*** التي أصبحت حقلًا من حقول اللسانيات ***Linguistics***، و صارت اللسانيات التطبيقية موضوعًا مستقلًا في معهد تعليم اللغة الإنجليزية بجامعة ميتشجان الأمريكية على يد شارل فريز ***Charles Frises*** و روبارت لادو ***Robert Lado***،"وحيث بدأ العلم ينتشر في كثير من جامعات العالم لحاجة الناس إليه، وتم تأسيس الإتحاد الدولي للسانيات التطبيقية سنة 1964"[٢].

ومن المعلوم أن اللسانيات التطبيقية قد أسند إليها العديد من التعريفات، وأهمها :" دراسة القضايا المرتبطة باللغة وتقديم الحلول للمشاكل المتعلقة بها كالتعدد اللغوي ***Multilingualism***، والازدواجية اللغوية ***Bilingualism***، واكتساب اللغة ***Language Acquisition***، وتعلم اللغة الثانية ***Learning a second language***، والتخطيط اللغوي ***Language planning***، وتعلم اللغة بالحاسوب ***computer-assisted language learning*** وعلاقة اللغة بالتربية، والترجمة ***Translation***، والترجمة الآلية ***machine-aidedtranslation***، واللسانيات الحاسوبية ***computational linguistics*** ، والذكاء الاصطناعي ***artificial intelligence***، وغير ذلك.

ومن هذا المنطلق نجد أنها تعتمد في دراستها على كل ما هو لغوي في الدرجة الأولى، ونتيجة تعدد الدراسات وتشعبها ظهرت علوم يمكن أن ندرجها في باب اللسانيات التطبيقية ونعدها فروعًا لها، وهي: اللسانيات النفسية ***psychological Linguistics*** واللسانيات الاجتماعية ***Social Linguistics*** واللسانيات التعليمية ***Educational linguistics*** واللسانيات الحاسوبية ***computational linguistics*** "وغيرها"[٣] ."[٤]

---

[٢] الراجحي، عبده، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1995، ص: 8

[٣] نجد أن الكثير من العلوم لها علاقة مباشرة أوغير مباشرة باللسانيات التعليمية.

[٤] مقران يوسف، دروس في اللسانيات التعليمية، المدرسة العليا للأساتذة، دون تاريخ، بوزريعة، الجزائر ، 2007- 2008، ص : 33

فاللسانيات التطبيقية ميدان للعلوم المختلفة من أجل حل مشكلات تتعلق في اللغة. و التعلم الحقيقي مرهون باللسانيات التطبيقية، التي تهيمن على معظم عملية التخطيط ***planning*** في تعليم أي لغة، مثلا: تتخذ التدابير التربوية بعد استشارة اللساني التطبيقي لتدريس اللغات ***Language Teaching***، وتعد منطلقاتها هي اللسانيات العامة ***General Linguistics***، و لاسيما الدراسات البنيوية و اللسانيات الوصفية ***Descriptive linguistics***، التي أثرت في طرائق تعليم اللغات ***Language Learning***، مثل التمارين اللغوية أو الطريقة السمعية البصرية، وعلى حد قول الدكتور محمود فهمي حجازي[٥] : تفيد اللسانيات التطبيقية من النظرية العامة لعلم اللغة و مناهج التحليل اللغوي من أجل تحديد المحتوى و تحليل الأخطاء و بناء الاختبارات و إعداد الكتب و المعاجم،وتفيد اللسانيات التطبيقية من علم النفس، من حيث الأسس العامة لتعليم اللغات وهي النظريات المقدمة لهذا العلم.

واللسانيات التطبيقية تعد خادمة لمجالات متعددة، نحو تعليم اللغة سواء للناطقين بها أم لغير الناطقين بها،لأن أغلب الأبحاث في اللسانيات التطبيقية تتجه إلى تعليم اللغة الثانية أو الأجنبية.وأيضا النحو التعليمي ***Educational grammar*** بوجه خاص،و مجالنا المعني اللسانيات التعليمية بوجه عام.

ومن أجل ذلك نستطيع القول بأن اللسانيات التطبيقية هي نقطة اتصال ترتبط بين عدد من العلوم، ومصادره الأساسية ويمكن أن نمثلها في على حد قول الدكتور محمود فهمي حجازي [٦]:

١. علم اللغة [٧].
٢. علم اللغة النفسي .
٣. علم اللغة الاجتماعي .
٤. علم التربية .

---

[٥] حجازي، محمود فهمي، النظريات الحديثة في علم اللغة وتطبيقاتها في تعليم العربية على المستوى الجامعي، مجلة التعليم، دمشق، سوريا، 1992، المركز العربي للتدريب والترجمة والتأليف والنشر،السنة الثانية، العدد الرابع، ص: 64، نقلًا عن بلعيد، صالح، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة لطباعة النشر والتوزيع، الجزائر، ص: 19

[٦] في كتابه : علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص : 17

[٧] هو العلم الذي يدرس اللغة على منهج علمي مقدمًا نظرية لغوية، ووصفًا لظواهر اللغة. وحين ظهرت علوم مثل اللسانيات الاجتماعية، واللسانيات النفسية، واللسانيات التطبيقية، أطلق بعض الباحثين على علم اللغة مصطلح علم اللغة اللغوي ***Linguistic linguistics***. للمزيد انظر : حجازي، محمود، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص: 18

2-1 – تعريف اللسانيات التعليمية

إن ظهور مصطلح اللسانيات التعليمية مرتبط بعدد من الاقتراحات، فنجد اقتراح ماكاي تسمية هذا العلم بعلم تعليم اللغات ***Mackey: language Didactics***، واقترح تسميتها أيضًا بالدراسة العلمية لتعليم اللغة الأجنبية ***Teatching Wilkins D :Linguistics in Language*** ومن ثم جاءت دعوة صبولسكي ***Spolsky*** بتسميتها اللسانيات التعليمية.

وينسب أول استعمال لمصطلح اللسانيات التعليمية إلى اللساني النيوزيلاندي صبولسكي، "قد تمكن من تحديد مكانة خاصة لهذا العلم وبلورة مفهومه وطبيعته ونطاقه وموضوعاته. كما حرص على تأكيد انتماء اللسانيات التعليمية إلى اللسانيات التطبيقية، وعلى عدها فرعًا من فروعها المختصة بدراسة العلاقة بين اللسانيات النظرية ***Theoretical Linguistics*** وبين مجال التعليم، وتعليم اللغات خاصة، داعيًا إلى ضرورة الاستفادة من كل العلوم التي تسلط الضوء على هذه العلاقة، كاللسانيات النفسية واللسانيات العصبية ***Neuro Linguistics*** واللسانيات الإكلينيكية ***Clinical Linguistics*** واللسانيات الاجتماعية ***Social Linguistics*** واللسانيات الأنثروبولوجية ***Anthropological linguistics***، وحدد موضوعاتها في بيداغوجيا ***Pedagogy*** تعليم اللغة الأولى واللغات الأجنبية، وتدريس مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة"[٨].

ومن مزايا المصطلح، تبادل الاستفادة إذ تتم إفادة اللسانيات بفعل رجعي حيث تمثل - اللسانيات التعليمية- حقلًا خصبًا للأعمال والأبحاث الميدانية التي تثبت ما تأتي به اللسانيات النظرية. فالقضية لا تتعلق بتعليم اللغات فحسب، إنما الأمر يتعدى إلى إحداث جسور بين اللسانيات التعليمية ونظريات التعلم عبر قانون التأثير والتأثّر، ومن ثم علينا ترميم هذه الجسور في وقتنا الحالي .

وأن اللسانيات التعليمية تأخذ أفكارها وأساليبها ونظرياتها من كل ما يخدم مجال التدريس، وخاصة ما يجري في الأقسام المدرسية التي تحتضن تدريس اللغات، "كما تجد ضالتها في كل مجال يضطلع باللغة موضوعًا أو شيئًا آخر إلى أن تشمل حتى بعض القضايا التي تتعلق ببيداغوجيا الترجمة ***Translation*** وتعليميتها، وكذلك لكون عصبها هو اللغات وما يسهل العبور من لغة إلى أخرى، فالمشترك بينهما هو ما تستنير به الترجمة من الدراسات

---

[٨] البوشيخي،عز الدين،النحو التعليمي : مبادئه وإجراءاته، من كتاب "وقائع مؤتمر المناهج اللسانية في تدريس اللغة العربية"، قيد الطبع.

التقابليّة ***Contrastive studies*** التي تجري على مختلف اللغات وما تقبل عليه اللسانيات التعليمية من التأمل في المتسامحات الكائنة بين لغة الأم واللغات الأجنبيّة وفي متجاوزاتها".[٩]

وكما هو معروف، فإن اللسانيات التعليمية فرع من فروع اللسانيات التطبيقية، كما أنها تتقاطع بعلوم التربية وتهتم بالمشاكل التعليمية التي أساسها لغوي ولعل أوضح ما قدم لهذا العلم في كتاب ***The Hand Book*** [١٠].

ويجمع معظم الباحثين على أن اللسانيات التعليمية في مجمل تعريفاتها :"علم يدرس طرق تعليم اللغات وتقنياته، وأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها المتعلِّم، ومراعاة انعكاسها على الفرد والمجتمع من حيث تنمية القدرات العقلية وتعزيز الوجدان وتوجيه الروابط الاجتماعية،من غير إغفال نتائج ذلك التعلّم على المستوى الحسّي الحركيّ للفرد المتعلِّم."[١١]

[٩] مقران يوسف، دروس في اللسانيات التعليمية، ص :18 .

[10] Spolsky ,B and Hult ,F.(2008) :The Handbook of Educational Linguistics.Edited by Spolsky ,B and Hult ,F.Blackwell publishing , USA.

[١١] الدريج، محمد، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر،2000،ص: 3 ، نقلًا عن مقران، يوسف، دروس في اللسانيات التعليمية، ص:26

2- مجالات اللسانيات التعليمية وقضاياها

2-1- مجالات اللسانيات التعليمية

لكل علم مجالات تحدد طبيعة هذا العلم، وتوسع موضوع اللسانيات التعليمية " لأنها تشمل موادًّا علمية وتطبيقات تعليمية، بعضها مرتبط باللسانيات باعتبارها تدرس اللغة وتصفها، وأخرى لها صلة بكيفية تعليم اللغة والتحكم فيها، كما تنظر في الوسائل والأهداف والإجراءات اللازمة والمحددة لكيفية تعلم اللغة وتعليمها وكذلك تعنى بمستوى تعلم وتعليم اللغات الذي يتمتع به المتعلمون حينما يخضعون لبرامج تعليمية، ثم إن مجالها واسع جدًا، إذ تستفيد مثلًا من الدراسات التي تنجز حول أخطاء المتعلمين، ومما يراعى في وضع البرامج التعليمية أن تستمد مادتها من الدراسات النظرية التي هي بدورها خلاصة تنقيب في طبيعة اللغة وكيفية عملها "[١٢].

واللسانيات التعليمية " تستمد أفكارها ومعطياتها ونظرياتها من كل ما يساعد في فهم التدريس وما يجري في الأقسام المدرسية التي تحتضن تدريس اللغات كما تجد ضالتها في كل مجال يضطلع باللغة موضوعًا"[١٣]. وذلك "لا ينفي معرفة عامة بخصائص موضوع هذا العلم، وأن هذا التنوع والكم المعرفي الهائل والتداخل المستمر في موضوع اللسانيات التعليمية أدى إلى عدم تحديد موضوعات معينة يدرسها هذا المجال، وعدم تنامي موضوعه، حيث يقول أندري مارتيني ***Andre Martini*** أحد المنظرين العارفين بطبيعة الصعوبات التي تحول دون تحديد أي علم تحديدًا دقيقًا وعدم الإلمام بطبيعة موضوعه وتمييزه تمييزًا جامعًا ومانعًا. والحال أن الدراسات المتعلقة بنظريات التعلم وبطرائق تعليم اللغات قد طالها التنوع إلى درجة صار يحق لنا التساؤل عما يتيح إمكانية جمعها تحت تسمية واحدة !! فما هي تلك التسميات المشتركة، ذات الدلالة الكافية التي تقربها من بعضها البعض"[١٤].

ومن خلال ذلك نجد أنّ مجال اللسانيات واسع، و مجالات هذا العلم تتقاطع مع غيرها في الفروع العلمية، وهذا يحيلنا على أنها تشمل "موادًّ علمية وتطبيقات تعليمية"[١٥]. كما

---

[١٢] يوسف، مقران، دروس في اللسانيات التعليمية، ص: 18

[١٣] يوسف، مقران، دروس في اللسانيات التعليمية، ص: 18

[١٤] بوتون، شارل، اللسانيات التطبيقية، ص: 111

[١٥] بعضها مرتبط مباشر باللسانيات باعتبارها تدرس اللغة وتصفها، وأخرى لها صلة معينة بكيفية تعليم هذه اللغة والتحكم فيها.

تنظر في الوسائل والأهداف والإجراءات اللازمة والمحددة لكيفية تعلم اللغة وتعليمها. و تعنى بمستوى تعلم وتعليم اللغات الذي يتمتع به المتعلمون بعدما يخضعون لبرامج تعليمية.[١٦] .

إنّ توسع موضوع اللسانيات التعليمية ووقوعها في مفرق طرق بين علوم متنوعة يصعب تحديد موضوعاتها بدقة، ولكن ذلك لا ينفى معرفة عامة بخصائص هذا العلم وإنما هذا التنوع والكم المعرفي الهائل والتدخل المستمر في اللسانيات التعليمية هو بالضرورة أدى إلى القول بموضوعات معينة يدرسها هذا المجال .

ويمكن حصر مجال اللسانيات التعليمية كما ذكرها صبولسكي في أربعة مجالات، وهي كالآتي :

١. بيداغوجيا[١٧] اللغة الأولى أو الثانية .
٢. تدريس القراءة،التهجئة،الكتابة،الاستماع.
٣. تدريس التحدث .[١٨]
٤. تعليم كيفية استعمال اللغة لأغراض تواصلية .[١٩]

2-2 - قضايا اللسانيات التعليمية

إن اللسانيات التعليمية تندرج تحتها عدة قضايا في مجال التعليم، التي سنفني الحديث عنها، وهي كالآتي:

١. تعليم اللسان الأم: فقد عرض شارل بوتون في كتابة اللسانيات التطبيقية أهم الإشكالات التي تواجه تعليم اللسان الأم في المدارس وبالتحديد في فرنسا ومن أهمها:

أ- من منطلق التقاليد نجد تعايش مستويان للسان وغالبًا ما يصعب مد الجسور بينهما: لساني أدبي مكتوب أو محكيٍّ ظل عصيًا على من لم يمروا عبر القالب الكلاسيكي، ولسان آخر

---

[١٦] يوسف، مقران، دروس في اللسانيات التعليمية، ص : 18.

[١٧] البيداغوجيا : علم فن التدريس

[١٨] Splosky, B, 2003: Educational linguistics. In W. J. Frawley (ed.) International Ency – clopedia of linguistics (vol. 1 pp . 503) Oxford : Oxford University press

[١٩] أضاف صبولسكي المجال الرابع بعد أن أخذ اقتراح كارول 1969 وهو أن الهدف البعيد من اللسانيات التعليمية الوصول إلى فهم العوامل التي تدخل في تعليم كيفية استعمال اللغة لأغراض تواصلية .

> شعبي مكتوب أيضًا، ولكن واقعه العميق ظل بشكل طبيعي في مستوى الخطاب المحكي، وإن انقطاع اللسان الأدبي عن جذوره الشعبية يحكم على مستخدمه بألا يخاطب سوى أقرانه، كما يحكم هذا اللسان على نفسه بألا يكون سوى لسان ميت و محافظ، يرفض أي جديد كما يرفض أية إمكانية للتجديد تقوم على أساس شعبي[٢٠].

و يعبر شارل بوتون عن الأزمة بقوله : " لقد بدا الوضع الذي فرغنا من عرضه في المدرسة عبر طلاق ازدادت حدته بين لسان التلميذ من ناحية ولسان المعلم والكتب التعليمية من ناحية أخرى أو بالأحرى بين نمطين من الخطاب :خطاب الواقع اليومي وخطاب الحياة وخطاب أدبي خيالي منتهٍ بائد، ولقد كان الطفل خاضعًا، دون وعي منه، إلى تعليم مدونة كلامية سائدة في المدرسة، ثم ينساها لمجرد خروجه منها" [٢١].

ونجد أن السبب الرئيس لهذه الأزمة هو غياب التأهيل الجيد للمعلمين والمربيين، وكذلك المسؤولين عن وضع معايير المناهج التعليمية، وقلة الاهتمام بالبحث اللساني المتعلق بالمسائل التعليمية .

ومن أمثلة الكتب التبسيطية في تعليم لسان الأم والتي مكنت من الانتقال من حيز النظرية إلى حيز التطبيق. أشار إليه شارل بوتون وهما كتابان متكاملان: كتاب غينوفريه وبيتار ***GENOUVRIER , PYTARD*** [٢٢]، وكتاب فابر وبايلون ***FABREET BAYLON*** [٢٣]

ولا ننكر مساهمة التفكير اللساني الموجه " إلى جل القضايا التربوية المطروحة على المعلمين على صعيد تطور اللسان، في إظهار أن الطفل كان يشكو من تحول لساني عميق بسبب اكتشافه للقراءة والكتابة وهو اكتشاف غير اقترابه من اللسان، ولأن اللسان باعتباره

---

[٢٠] بوتون، شارل، اللسانيات التطبيقية، ص : 83-82 .

[٢١] بوتون، شارل، اللسانيات التطبيقية، ص: 83، ومن هذا المنطلق نجد دور المعلم يكون ضعيفًا وبدون وعي منه يسعى إلى تعليم مدونة كلامية سائدة في المدرسة وينساها لمجرد خروجه منها ويعتبر هذا الوضع استسلامي ويصبح المعلم كتلميذه تمامًا.

[٢٢] غينوفريه، بيتار، اللسانيات وتعليم اللغة الفرنسية، لاروس، باريس، 1970

[٢٣] فابر، بايلون، مدخل إلى اللسانيات، ناتان، باريس، 1975

أداة اتصال مباشرة ومناسبة، وقد أصبح أداة علم ومعرفة وتفسير لواقع تم اكتشافه سابقًا بشكل تجريبي ".[٢٤]

٢. اكتساب "اللغة"[٢٥] الثانية : اهتم تشومسكي ***Chomsky*** بالجانب المتعلق باكتساب اللغة على أساس أنه إشكال مهم، واعتمد تشومسكي على أن الاكتساب لا يتم عن طريق الاستماع والمحاكاة والتكرار والتعزيز، فهو خطأ لسببين:

أ- "لو كان صحيحًا لتطلب اكتساب اللغة وقتا طويلًا، على حين نجد أن الطفل يتقن لغة قومه في زمن لا يتعدى ثلاث أو أربع سنوات الأولى من عمره في الوقت الذي يكون فيه عقله وذكاؤه قاصرين جدًا.

ب- الواقع يدحض هذه الفرضية، فما أن يبلغ الطفل الخامسة من عمره وربما قبل ذلك أو أكثر حتى نجده قادرًا على إبداع الجمل التي يحتاجها في سياقات مختلفة."[٢٦]

ويعد موضوع اكتساب اللغة الثانية من أكثر موضوعات اللغة إثارة لاهتمامات علماء النفس اللغوي، حيث دار حوار واسع حول الطرق التي يكتسب فيها الأطفال المفردات والتراكيب اللغوية منذ السنوات الأولى من أعمارهم ويبدأ الأطفال بتعلم كلماتهم الأولى منذ السنة الأولى ليتعلموا بعدها الجمل والتراكيب اللغوية بشكل مقبول مع عمر 5-4 سنوات من العمر.

ويعبر ستيرنبرغ ***Sternberg*** "أن قابلية الإنسان لاكتساب اللغة هي قابلية نفسية واجتماعية ذات طابع فطري مستبعدًا أية استعدادات بيولوجية في اكتساب اللغة ".[٢٧]

ويمثل اكتساب اللغة وارتقاؤها أحد الموضوعات المهمة في علم النفس الارتقائي ***Psychology of ascendant*** وعلم النفس اللغوي ***Psychology of language*** التي حظيت

[٢٤] بوتون، شارل، اللسانيات التطبيقية، ص: 89

[٢٥] يمكننا أن نورد كلمة اللسان بدلًا عن اللغة.

[٢٦] أوشان، آيت، اللسانيات والبيداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي،" الأسس المعرفية والديداكتيكية"، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب، 1998،ص : 37، إن اعتبار اللغة الأصيلة بائدة مسلم به في خضم الواقع الاجتماعي للشعوب، لكن اللغة العربية هي اللغة الخالدة التي تحتم علينا أن نستحدث الفكر والبحث لإيصالها لأجيال بدأ الاضمحلال يوهن عروبتهم ؛ وأؤكد أن كل دراسة تستعرض القضايا اللغوية يجب عليها بل من أولوياتها هذا الأمر.

[٢٧] العتوم، يوسف، علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004، ص : 266.

باهتمام كبير وبحوث متعددة، وتعتبر القدرة على اكتساب اللغة وتعلمها من الخصائص التي تميز الكائن البشري عما عداه.

ويرى ميرفي ***Murphy*** ضرورة التفرقة بين عمليتين مختلفتين تقومان وراء اكتساب الطفل اللغة:

الأولى: هي عملية فهم لغة الغير من الراشدين.

الثانية: هي استخدام هذه اللغة.

ويتفق معظم الباحثين على أن العملية الأولى تسبق الثانية، فالطفل يفهم بعض العبارات ويستجيب لها استجابات ملاءمة قبل أن يستطيع استخدام اللغة بمعناها الدقيق.

ويعترف التجريبيون الذين يدعون أنهم قد علموا الشمبانزي والغوريلا شيئًا قريبًا من اللغة الإنسانية: أن تلك الحيوانات التي دربوها لم تستطع أن تكتسب اللغة بالطريقة التي يكتسبها الأطفال، فقد ظلت القردة فيكي ***Vicky*** عدة سنوات تتعلم النطق بثلاث كلمات هي بابا وماما وكب أي فنجان والواقع أنها قد فعلت ذلك بصعوبة كبيرة وبعد تدريب شاق اشتمل على تحريك شفتي القردة باليد بشكل مباشر.

إن وضوح الفرق بين الإنسان والحيوان في القدرة الفطرية على استخدام اللغة -أي في استعداد الطفل البشري- لتمييز الأصوات التي تستخدمها اللغة الأصلية وفهم مضامينها وتعلم استخدام هذه الأصوات بسرعة وكفاءة لا قبل للحيوان بها، يثير عدد ا من الأسئلة عن التكوينات البيولوجية ووظائف هذه التكوينات في الكائن البشري .

وعلى أية حال فاكتساب اللغة لدى الطفل يبدأ بالأصوات ثم تبدأ هذه الأصوات في التمايز لتصبح كلمات لها معنى ثم تركب هذه الكلمات لتصبح جملًا نحوية ذات معنى.[٢٨]

والمقصود هنا "تعلم لغة ثانية" [٢٩]، مكتسبة غير اللسان الأم ويسمي شارل بوتون ***Charles Bouton*** هذا النوع باللسان الأجنبي أو اكتساب اللسان الثاني، وقد عقد فصلًا في كتابه أسماه : اكتساب اللسان الأجنبي في سياق المدرسة، ويعرض في كتابه الاتجاهات حول تعليم اللسان الثاني وهي:

---

[٢٨] يوسف، جمعة ، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، عالم المعرفة، العدد 145، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1990، ص : 85-87 .

[٢٩] أو يطلق عليها ثنائية اللسان فنجد أن شارل بوتون عقد فصل في كتابة وأطلق عليه " ثنائية اللسان".

أ- التجريبيون الأقحاح الذين يعتقدون أن المهارة تكتسب بالمران،كما يعتقدون بعدم وجود أهمية علمية لقضايا النحو النظرية، فهم يعلمون اللسان عن طريق الحوار، وتشكل ممارستهم ما نسميه الآن بالمحادثة خلال الدرس الخاص .

ب- يتجه المنظرون السائرون على منوال "بالزغراف"[٣٠] إلى تقليص الألسن العامة في قاعدات دقيقة جدًا، كتلك المتكونة عن نحو اللسانين اللاتيني واليوناني. وتعليم اللسان الأجنبي- بالنسبة لهم- هو تقريبًا دراسة نحو هذا اللسان المعروض وفقًا لأطر النحو اللاتيني وتبعًا لمقولاته الدقيقة، وغالبًا ما كانت كتبهم ثلاثية اللسان: الأم المستخدمة كنقطة انطلاق، واللاتينية المتوسطة كتعبير مرجعي، واللسان الأجنبي المراد تعليمه أي : لغة أم – لاتينية – لسان أجنبي.[٣١]

وينبغي التنبية على أن يكون تعلم اللسان الثاني بنفس الطريقة التي تعلم اللسان الأم أي اكتساب اللغة في هذه الحالة أو الحالة تلك متشابهة.

إن مثل هذه المشكلات في تعليم اللسان الأم واجهت الكثير من الأمم، و اللسانيات التعليمية تقدم حلولًا مرضية لتجاوز تلك المشكلات ومن ذلك ما ذكره شارل بوتون بشأن اللغة الفرنسية، وكيفية تجاوز المشكلات الكثيرة التي اعترضت تعليمها وانتشارها.

[٣٠] الزغراف: هو أحد معلمي الألسن الذي كتب في القرن السادس عشر أول كتاب نحو فرنسي منتظم، وقام بتعليم الفرنسية لعائلة تودور.

[٣١] بوتون، شارل، اللسانيات التطبيقية، ص: 98 .

3 – اللسانيات التعليمية ونظريات التعلم

3-1- نظريات التعلم

بدأ في القرن العشرين ظهور نظريات التعلم و معرفة آليات التعلم وشروطه المتوخاة من أجل الوصول إلى نظريات يستفيد منها المعلم والمتعلم، وقبل الشروع في الحديث عن هذه النظريات ينبغي التمييز بين التعليم ***Education*** والتعلم ***Learning***، فنقول : إن التعلم علم يبحث في ظاهرة تعديل أو تغيير سلوك الكائن الحي، أما التعليم فإنه إجراء تكنولوجي يستخدم سيكولوجيا التعلم بالإضافة إلى علوم أخرى لتحقيق أهداف تربوية معينة. وكذلك يمكن النظر إلى التعليم باعتباره العملية والتعلم هو ناتج هذه العملية.[٣٢]

ويتبين من تعريف التعلم والتعليم : أن التعلم يشكل الأساس النظري للممارسات التعليمية التي يمارسها الطلبة في المواقف الصفية وفي التعامل مع المواد الدراسية المختلفة، " لذلك نجد أن علماء النفس التربوي يركزون على هذا المجال ويستندون على أسس نظرية انتهى فيها البحث المخبري والتجريبي والصفي ووصل إلى نتائج تطبيقية يفيد منها التربويون وعلماء النفس التربوي ويمارسها المعلمون في المواقف الصفية المختلفة"[٣٣].

ويمكن معرفة النظريات التي تطرقت إلى صوغ نظريات تعليمية للاستفادة منها في مجال التعلم، وتنقسم هذه النظريات من حيث الزمن إلى الآتي:

١. النظريات الكلاسيكية.
٢. النظريات الحديثة.

3-1-1- نظريات التعلم الكلاسيكية

لا يعني التعبير بالكلاسيكية أن الأمر يتعلق بنظريات قديمة، بل يذهب الأمر إلى عرض نظريات سيكولوجية معروفة، تتميز بمعالجة مفهوم التعلم في سياقات عامه.

---

[٣٢] سليم، مريم، علم نفس التعلم، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2003، ص:31 .

[٣٣] العياصرة، وليد، التعليم والتعلم وعلم النفس التربوي، دار أسامة للنشر التوزيع، عمان، الأردن، 2011، ص :246

ومن الممكن إجمال هذه النظريات التي تقوم بين الذات المتعلمة وموضوع التعلم والتي تنحى"منحى بياجياني "[٣٤]،كما تندرج ضمن هذه النظريات العديد من النظريات، أهم محطات تلك النظريات،هي كالآتي:

أ. النظرية السلوكية .
ب. النظرية الإشراطية.
ت. النظرية الجشطلتية.
ث. النظرية البنائية.

3-1-1-1- النظرية السلوكية

ظهرت المدرسة السلوكية سنة 1912 في الولايات المتحدة الأميركية، ومن أشهر مؤسسيها جون واطسون ***John Watson*** . "وتعتبر النظرية السلوكية هي وليدة المدرسة السلوكية وتنفرد هذه المدرسة بنظرية تنكر من خلالها وجود قدرات واستعدادات فطرية، وتنفي وجود غرائز مورثة وذكاء موروثًا، فالذكاء مجموعة معقدة من عادات يكتسبها الفرد بالممارسة والتدريب في أثناء نموه وفي حياته كلها،"[٣٥] يقول جون واطسون:

"أعطوني عشرة أطفال أصحاء أسوياء التكوين،فسأختار أحدهم جزافًا ثم أدربه فأصنع منه ما أريد : طبيبًا أو فنانًا أو تاجرًا أو لصًا أو متسولًا، ذلك بغض النظر عن ميوله ومواهبه وسلالة أسلافه " [٣٦] لاشك أن الإنسان ابن بيئته لوصح التعبير به أو الاقرار بما أورده جون واطسون، لكن الأمر في الحقيقة لابد فيه من اعتبار للفطرة والوراثة، ولن يعدم القارئ المنصف الرؤية الواضحة لهذا من خلال التاريخ والواقع وأن الاكتساب مهما استحوذ على السلك التعليمي لابد لتلك الصبغة الفطرية في كل نشىء أن يكون لها المكان المرموق في البرمجة المكتسبة.

وهذه المدرسة كان محورها الرئيس هو الاهتمام في عملية التعلم، وأهم مرتكزات نظرية التعلم السلوكية كما وضحها الدكتور يوسف مقران [٣٧]ما يأتي :

---

[٣٤] نسبة إلى جان بياجيه و يعتبر بياجيه رائد المدرسة البنائية في علم النفس.

[٣٥] يوسف، مقران، دروس في اللسانيات التعليمية، ص: 75

[٣٦] وافي،عبدالرحمن،المختصر في مبادئ علم النفس،الطبعة الثانية، ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر، 2003، ص:23 .

[٣٧] يوسف، مقران، دروس في اللسانيات التعليمية، ص: 76

١. التركيز حول مفهوم السلوك من خلال علاقته بعلم النفس.
٢. الاعتماد على الاختبار والملاحظة وعلى القياس التجريبي لمراقبة ذلك السلوك.
٣. عدم الاهتمام بما هو تجريدي غير قابل للملاحظة والقياس.
٤. التعلم بالتقليد (المحاكاة).

وبعد النظرية السلوكية ظهرت النظرية السلوكية الحديثة على يد رائداها سكينر ***Skinne*r**، وهي تعد أهم المدارس التي قامت بدراسة السلوك اللغوي ويعرفه سكينر بأنه: " مجموعة استجابات ناتجة عن مثيرات المحيط الخارجي. وهو إما أن يتم دعمه وتعزيزه فيتقوى حدوثه في المستقبل أو لا يتلقى دعمًا فيقل احتمال حدوثه في المستقبل "[٣٨]، وتغير السلوك اللغوي هو نتيجة استجابة لمثير خارجي، والتعلم في النظرية السلوكية: "هو عملية تغير شبه دائم في سلوك الفرد "[٣٩]، وكانت دراسة هذه النظرية تقوم على تطبيق مبادئ النظرية على المشكلات في الواقع، ولذلك نجد التوجهات في إطلاق تسمية لهذه النظرية بالنظرية الإجرائية السلوكية أو الإجرائية فقط.

- المبادئ في النظرية الإجرائية السلوكية:

١- التعلم ينتج من تجارب المتعلم وتغيرات استجابته.
٢- التعلم مرتبط بالنتائج .
٣- التعلم يرتبط بالسلوك الإجرائي الذي نريد بناءه.
٤- التعلم يبنى بدعم وتعزيز الأداءات القريبة من السلوك.
٥- التعلم المقترن بالعقاب هو تعلم سلبي[٤٠].

ومن العمق لم نلمح عند السلوكيين أي نظرية خاصة بتعليم اللغة، بل ما لديهم على حد قول الدكتور علي آيت أوشان "لا يتعدى بضع تطبيقات للنظريات في ميدان تعليم اللغة كما في الميادين الأخرى، وقد وجدت اللسانيات نفسها قد حصلت على مجال لتطبيق

[٣٨] يوسف، مقران، دروس في اللسانيات العليمية، ص: 77
[٣٩] يوسف، مقران، دروس في اللسانيات التعليمية، ص: 77
[٤٠] يوسف، مقران، دروس في اللسانيات التعليمية، ص: 77

أدواتها الإجرائية وتمحيص مدى مصداقية فرضياتها وهو مجال البيداغوجيا – فن تدريس اللغات –"[41] وسنفصل الحديث عن هذا المجال في الفصل الثاني.

2-1-1-3- النظرية الإشراطية

من الواضح أن النظرية الإشراطية هي توجه مشتق من السلوكية وليس منشقًا عنها فهو بمثابة توسع في الأفكار، وتنقسم هذه النظرية إلى:

أ. التعلم الإشراطي الكلاسيكي.
ب. التعلم الإشراطي الأداتي.

أ. التعلم الإشراطي الكلاسيكي:

يعد الأب الحقيقي لهذه النظرية هو العالم الفيزيولوجي والطبيب الروسي الشهير إيفان بافلوف (1849 – 1936) ***Ivan Petrovich Pavlov*** الرائد في مجال البحث في المنعكس الشرطي، وواضع منهج الإشراط ***Le conditionnment classique***، ومجال تخصصه في الفيزيولوجيا وعلم النفس السلوكي ***La psychologie comportementale***، وأهم ما يمكن ذكره كونه صاحب التأثير الشديد على العالم الأمريكي واطسون الرائد في السلوكية. وتميز التعلم الإشراطي بإجراء تجارب على الحيوانات كما قام العالم بافلوف بتجريبه على الكلب.[42]

و يمكن استخلاص الاستجابة الإشراطية بقانون هذه التجربة – تجربة الكلب – ومعرفة استنتاجاتها :

- "قانون التجربة : رؤية الطعام تقود إلى سيلان لعاب الكلب،أي بدء استجابة طبيعية أو غريزية.
- استنتاج التجربة : إذا قدم الطعام مقرونًا بمثير محايد، صوت الجرس، لمدة متكررة، سينتهي الأمر بأن يسيل لعاب الكلب،كلما سمع صوت الجرس حتى لو غاب الطعام. ومن ثم سيصبح سيلان اللعاب استجابة إشراطية برزت بعد سماع صوت الجرس."[43]

---

[41] أوشان، علي، اللسانيات والبيداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي،" الأسس المعرفية والديداكتيكية"، ص 34:

[42] يوسف، مقران، دروس في اللسانيات التعليمية، ص: 80

[43] يوسف، مقران، دروس في اللسانيات التعليمية، ص:80

ويمكن تلخيص قوانين هذه التجربة في الآتي:

- "قانون التعميم : بعد عملية الإشراط يمكن للاستجابة أن تظهر حتى في حالة تقديم مثير مشابه للمثير الشرطي وهو الجرس .
- قانون الانطفاء: في حالة الكف عن تقديم المثير اللاإشراطي وهو الطعام، والاقتصار على تقديم المثير الإشراطي وهو الجرس، سنجد توقف سيلان اللعاب أو تنطفئ هذه الاستجابة جزئيًا، غير أن ذلك لن يستمر طويلًا. فبمجرد إعادة تجربة الإشراط فيما بعد، ستعود الاستجابة من جديد، وبكثافة أكثر.
- قانون التمييز : يمكن محو الاستجابة الإشراطية عن طريق إعادة إشراط العضوية على التمييز أو التفريق، وذلك بواسطة تقديم مثيرات قريبة من المثير الإشراطي حتى تتمكن العضوية من إقامة التمييز الوارد في التجربة"[٤٤].

ب. التعلم الإشراطي الأداتي:

الإشراط الأداتي ***Instrumental*** ، هو نمطٌ ثان من الإشراط قام باكتشافه وبلورتِه الباحث الأمريكي ثورندايك ***Thorndike***[٤٥]، وكان من الأوائل الذين حاولوا تفسير ارتباطات بين المثيرات والاستجابات، ويرى أن أكثر التعلم تميزًا عند الإنسان والحيوان على حد سواء هو التعلم بالمحاولة أو الخطأ، فالتعلم عند ثورندايك هو " هو تغير آلي في السلوك يتجه تدريجيًا إلى الابتعاد عن المحاولات الخاطئة التي تؤدي إلى إزالة حالة التوتر والوصول إلى حالة الإشباع "[٤٦]وأهم ما ظهر في هذه النظرية هي "التجربة على القط" [٤٧]وهي كالآتي:

- "يقوم القط بداية، بحركات مضطربة.
- مصادفة يعثر القط على آلة الفتح.

---

[٤٤] يوسف، مقران، دروس في اللسانيات التعليمية، ص:80 -81

[٤٥] يوسف، مقران، دروس في اللسانيات التعليمية، ص:81

[٤٦] إبراهيم، سليمان، علم النفس التعليمي " نماذج التعلم وتطبيقاته في حجرة الدراسة "، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2003، ص: 52

[٤٧] تتلخّص التجربة كما يلي:

وضع القط في قفص، جزء منه يمكن أن ينفتح بواسطة آلية معينة، وخارج القفص يوجد نوع من الطعام.

- سيتمكن القط لاحقًا من الخروج من القفص بشكل أسرع، فينخفض عدد الأخطاء التي كان يقع فيها سابقًا."[٤٨]

ولخص الدكتور يوسف مقران قوانين التجربة[٤٩] في الآتي :

- قانون الأثر : ستعزز الرابطة بين المثير والاستجابة عندما يتلوهما الحصول على الطعام، أي في حالة إشباع معينة. وبالعكس، ستضعف الاستجابات إذا كانت مصحوبة بحالة ضيق أو إزعاج [٥٠].
- "قانون الإفلات : نجد الإثارة مؤذية للعضوية، فإن هذه الإثارة ستتمكن من إيقافها أو القضاء عليها: عندما يوجد القط في قفص ساخن جدًا، قد يقوم بمحاولة جديدة للخروج منه عن طريق الضغط على آلة الفتح.
- قانون إشراط التفادي : الإثارة السلبية لا يتم الشعور بها إلاّ عندما تغيب الاستجابة : يوجد القط في القفص القابلة للكهرباء، يسمع صوت الجرس أو أي شيءٍ آخر قبل وصول الكهرباء إلى القفص، يتعلّم القط إذن أن يتوقع قدوم الصدمة الكهربائية، فيضغط على دواسة لتنقطع: الذي يشغّل عمومًا من أجل حماية النفس من الضرر المرتقَب وإعلان الموقِف المضاد والمعادي لكلّ ما يشكّل خطرًا على الكيان.
- قانون التعلم التسلسلي: يمكن القيام بترويض الحيوان على أداء سلسلة من الاستجابات المرتبة."[٥١]

---

[٤٨] يوسف، مقران، دروس في اللسانيات التعليمية، ص:81

[٤٩] القوانين الرئيسة بحسب ثورانديك هي على الترتيب الآتي :

١. قانون الأثر.
٢. قانون التدريب : وهذا القانون شقين قانون الاستعمال وقانون الإهمال .
٣. قانون الاستعداد.

أما القوانين الثانوية هي: قانون الانتماء، قانون الاستقطاب، قانون انتشار الأثر، قانون التعرف، قانون الاستجابة المماثلة وقانون قوة العناصر وسيادتها. للمزيد انظر : إبراهيم،سليمان،علم النفس التعليمي " نماذج التعلم وتطبيقاته في حجرة الدراسة "، ص: 56-51

[٥٠] "Educational Diagnosis," Science, New Series, Vol. 37, No. 943, Jan. 24, 1913.p : 71.

[٥١] يوسف، مقران، دروس في اللسانيات التعليمية، ص 82- 81

ب . نظرية الإشراط الفاعل

إنّ سلوكيات الأفراد ليست سلسلة منظمة ومنتظمة من التعزيزات التي يكونون قد خضعوا لها خلال حياتهم في محيط معيّن، بل وتعتبر تلك السلوكيات التي يزاولها الأفرادُ الأداةَ التي يحصلون بها على تعويضات إيجابية،[٥٢] " والأحداث أو المثيرات – أي المعززات - التي تتبع الاستجابة،والتي تقوي السلوك،أو تزيد من احتمال تكرار تلك الاستجابة،تشكل في رأس سكينر قوة هائلة في التحكم في السلوك البشري،ومن ثم فإن المعززات جوانب أقوى بكثير من مجرد الربط بين مثير أوّلي واستجابة تتبعه، كما هي الحال في نموذج الإشراط الكلاسيكي "[٥٣]

و"التجربة في هذه النظرية"[٥٤] كالآتي :

"بداية: يترك الحيوان الجائع لأمره داخل الصندوق. ثم يقوم الحيوان باستكشاف المكان، فيدوس فجأة على مكان ما، وسرعان ما يحصل على قطعة من اللحم فتصبح استجابة الدوس على مكان استجابة إشراطية .

شروط إحداث الإشراط: وجود مثير إيجابي أو سلبي؛ الأول عبارة عن تعويض، والثاني عبارة عن نوع من العقاب لابد أن يتلو المثير المعزز للاستجابة المطلوبة."[٥٥]

ويمكن تلخيص قوانين هذه التجربة في الآتي:

- "قانون الانطفاء: يحدث الانطفاء عندما يحذف المعزز، لأنّ المعزز ضروري لإقامة الإشراط و لدوامه.

---

[٥٢] يوسف، مقران، دروس في اللسانيات التعليمية، ص:82

[٥٣] براون، دوجلاس، أسس تعلم اللغة وتعليمها،ترجمة : عبده الراجحي، علي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، 1994، ص: 86

[٥٤] أطلق على هذه التجربة صندوق سكينر، استخدم سكينر صندوقًا أطلق عليه اسمه وهو عبارة عن صندوق بداخله رافعة يمكن الضغط عليه ويوجد أيضًا بداخل الصندوق وعاء للطعام، حيث وضع فيه سينكر فأرًا جائعًا، مما جعل الفأر يقوم بسلوك استكشافي وكان الضغط على الرافعة إحدى الاستجابات. وكان سكينر يعزز هذا السلوك بتقديم الطعام له. للمزيد من التفاصيل انظر: إبراهيم، سليمان، علم النفس التعليمي " نماذج التعلم وتطبيقاته في حجرة الدراسة "، ص: 58

[٥٥] يوسف، مقران، دروس في اللسانيات التعليمية، ص:83

- قانون الحاجة: من الصعب محو الإشراط بعد حدوثه، لأنه يصبح مرتبطًا بعوامل معينة مثل الحاجات والحوافز.
- قانون الاسترداد التلقائي: بعد المحو المؤقت و الاستجابة، ستظهر هذه الاستجابة، مرة أخرى، في الوضعية الإشراطية المماثلة.
- قانون التعميم والتميز: الحمامة اشترطت على نقر أماكن ملونة بصورة متشابهة إلى حد ما، وبعد ذلك يتمّ محو المثيرات السلبية ودعم المثير الإيجابي، فتنتقل الحمامة باستجابتها من التعميم - كل الألوان - إلى التميز التّركيز على اللون المطلوب."[٥٦]

وهنا نجد أن سكينر واضح في وضع منهجه في نظريته عن التعلم، فصحيح أن تجاربه أجريت على الحيوانات،لكن نظرياته كان لها تأثير على فهم التعلم البشري، وكذلك على التعلم. وخير دليل كتابه " تكنولوجيا التعليم " [٥٧] والدكتور دوجلاس بروان ***Douglas Brown*** وصف كتابه بأنه كلاسيكي في حقل التعليم المبرمج ***Programmed Learning*** ، وأنه " وفقًا لنموذج سكينر سوف يعتقد كل شخص أن أي موضوع يمكن أن يعلم بطريقة ناجحة ومؤثرة إذا وضع له برنامج دقيق من التعزيز خطوة خطوة. ولقد كان للتعليم المبرمج تأثيره في تعليم اللغات الأجنبية، رغم أن اللغة سلوك معقد يتخلل في أعماق المجالات المعرفية والوجدانية للإنسان، فلا يوجد إلا حيز للتعلم المبرمج في اللغات ".[٥٨]

3-1-1-3- النّظريّة "الجشطلتية"[٥٩] أو التعلم بالاستبصار:

يعتبر الألماني ماكس فريتمر ***Max Wertheimer*** هو مؤسس النظرية الجشطلتية وانضم إليه كورت كوفكا ***Kurt Koffka*** والألماني فولفجانج كوهلر ***Wolfgang Köhler***. هؤلاء العلماء المؤسسون جعلوا من مواضيع دراستهم سيكولوجيا التفكير ومشاكل المعرفة، وأعلنت مبدأها

---

[٥٦] يوسف، مقران، دروس في اللسانيات التعليمية، ص: 83- 82

[٥٧] Skinner , B.F .1968.The Technology of Teaching.New York : Appleton-Century- crofts.

[٥٨] دوجلاس، بروان، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص : 87

[٥٩] الجشطلت (***Gestalt***): هو أصل التسمية التي تبنّتها هذه المدرسة وانتسبت إليها، ويعني باللّغة الألمانية كلًا مترابطَ الأجزاء باتساق وانتظام، تُضفى عليه سمة الكل وتميزه عن مجموع أجزائه، لمزيد من التفاصيل انظر: معاوية محمود،التعلم : تعريفه ونظرياته وتطبيقاته التربوية، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2005، ص 115:

الرئيس الذي استقرت عليه، والمتمثل في ضرورة إعادة الاعتبار لأسبقية الكل على الأجزاء التي يتشكل منها.

فنظرة المدرسة الجشطلتية للتعلم تختلف عن نظرة السلوكية، "فالمنظِّرون للنظرية الجشطلتية يعتبرون أن التجارب على الحيوانات لا يمكن تطبيقها على الإنسان، و في هذا الصدد يرى كوفكا أنّه في المقام الأول يعني أنّ لا شيئ، جديد يمكن أن يتعلم، كلّ ما في الأمر هو العمل على استبعاد بعض هذه الاستجابات، وتثبيت ما بقي منها، ولكن ليس لهذا السلوك أيّ غرض واضحٍ أو اتجاه بيّن، وعلى الحيوان أن يحاول عبثا، إذ ليس له أدنى فكرة عن السّبب الذي من أجله يتحول سلوكه، إنها الحيوانات تتعلم بطريقة عمياء."[٦٠]

وهكذا دون ذكر كافة انتقادات الجشطلتيين للسلوكيين، فالتعلم حسب وجهة نظر الجشطلتيين يرتبط بإدراك الكائن لذاته ولموقف التعلم، "فهم يرون التعليم النموذجي يكون بالإدراك والانتقال من الغموض إلى الوضوح. فكوفكا يرى أن الطفل يكون له سلوك غير منظم تنظيمًا كافيًا، وأن البيئة والمجتمع هما اللّذان يضمنان لهذا السلوك التنظيم المتوخى. وأن كلَّ تعلم تحليلي ينبني أساسًا على الإدراك، بالإضافة لإمكانية التكيّف مع المواقف التعليمية الجديدة؛ الشيء الذي يسهل بقاؤه في الذاكرة لزمن طويل. والشعور كما يرى العلماء لا ينفصل عن الواقع مهما ذهب عن الذات."[٦١]

ويمكن تلخيص قوانين نظرية الجشطلت أو التعلم بالاستبصار في الآتي:

- "قانون التنظيم : إدراك الأشياء بعد تنظيمها وترتيبها على شكل قوائم أو أشكال .
- مبدأ الشكل والأرضية : يعتبر هذا القانون أساس عملية الإدراك،إذ ينقسم المجال الإدراكي إلى الشكل وهو الجزء المركز للانتباه .والأرضية هو الشكل المنتشر في البيئة.
- قانون التشابه: وهي العناصر المتجمعة معا ويحدث تفاعل فيما بينها .
- قانون التقارب: العناصر تميل إلى تكوين مجموعات إدراكية تبعًا لتموضعها في المكان.
- قانون الانغلاق: يسعى المتعلم إلى غلق الأشكال غير المتكاملة للوصول إلى حالة الاستقرار الإدراكي.

---

[٦٠] يوسف، مقران، دروس في اللسانيات التعليمية، ص:85

[٦١] يوسف، مقران، دروس في اللسانيات التعليمية، ص:85

- مبدأ التشارك في الاتجاه: تميل إلى إدراك مجموعة الأشياء التي تسير في نفس الاتجاه على أنها استمرار لشيء ما، في حين يتم إدراك الأشياء التي لا تشترك معها بالاتجاه على أنها خارج نطاق هذا الاستمرار.
- مبدأ البساطة: يشير هذا المبدأ إلى الطبيعة التبسيطية للنظام الإدراكي الإنساني.
- الذاكرة ونظرية الأثر: ترى نظرية الجشطلت أن الانطباعات الحسية تخزن في الذاكرة على نحو مماثل."[٦٢]

لقد استطاعت النظرية الجشطلية أن تضغط على المحك الرئيس للتعلم ألا وهو: الإدراك بالدرجة الأولى والتكيف مع طرق التعليم التي تعزز الذاكرة؛ لتبقى المعلومات فيها وتستطيع بلورة التفاعل معها بمهارة وأداء صحيح.

3-1-1-4- النظرية البنائية

نظرية التعلم البنائيّة أو ما تسمى بنظرية بياجيه نسبة إلى رائدها عالم النفس السويسري "جان بياجي ***Jean Piaget*** (1896 – 1980) "[٦٣] "الذي اشتهر بأعماله حول نموّ الذكاء لدى الطّفل، أسّس مدرسة علميّة في مجال دراسة تطوّر الطفل العقليّ، وقد أمكن الاستفادة من نظريّته على نطاقٍ واسعٍ في تربيّة الأطفال، كما كان لآرائه أثرٌ كبيرٌ في إعداد مناهج التعليم في المرحلة الابتدائيّة تعتمد على الرسم البياني والصور والأشياء المحسوسة."[٦٤]

وتهتم النظرية البنائية بأمرين أساسيين هما :

١. **طريقة الأداء:** تنقسم طريقة الأداء إلى وظيفتين:

أ- التنظيم: العلمية التي يقوم بها الفرد بتنظيم المعلومات التي تصل إلية .

ب- التبني: تبني تلك المعلومات بعد أن يكون قد أخضعها لعمليات التجانس بحيث تكون متماشية مع المعلومات التي سبق له اكتسابها وتخزينها في هيكله المعرفي.

---

[٦٢] يوسف، مقران، دروس في اللسانيات التعليمية، ص: 86.

[٦٣] حاز بياجي على جائزة علم النفس الأمريكي عام 1969.

[٦٤] يوسف،مقران،دروس في اللسانيات التعليمية، ص86.

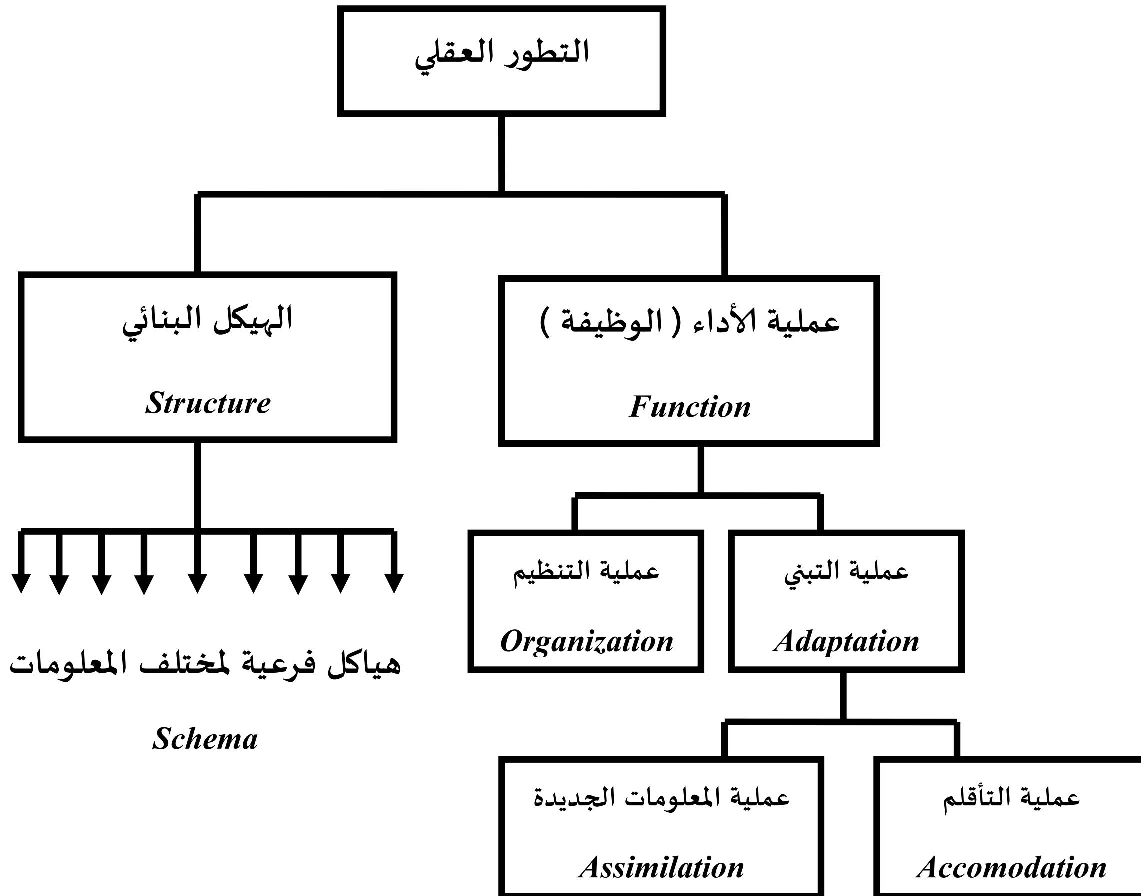
وتنقسم عملية التبني بدورها إلى عمليتين فرعيتين هما:

أولًا : تهيئة النظام المعرفي الحالي للفرد لتقبل المعلومات الجديدة . (التأقلم)

ثانيًا : قيام الفرد مع الموقف الجديد. (عملية المعلومات الجديدة)

أ. الهيكل البنائي

هو الشكل الذي تبدو عليه المعلومات بعد إتمام خطوات تبنيّها، ويلاحظ هذا الشكل غير ثابت لأنه في عملية تغيير متواصل تبعًا لطبيعة المعلومات المكتسبة ويتكون من مجموعات من الهياكل الفرعية المختصة بأنواع المعلومات المتعددة، وهذه الهياكل في عملية تغيير مستمر لإيجاد نوع من التوازن العقلي اللازم مع المعلومات الجديدة، ويمكن تمثيل ترتيب العمليات العقلية و علاقتها ببعضها حسب مفهوم بياجيه للتطور العقلي بالخطاطة (1) الآتي:[٦٥]



---

[٦٥] القذافي، رمضان، نظريات التعلم والتعليم،الدار العربية للكتاب، طرابلس، ليبيا، 1980، ص:182.

النظرية البنائيّة مختلفة عن نظريات التعلم الأخرى مِن جوانبَ عديدة. فبياجي يرى مثلًا أنّه "يتمّ اكتساب العادات وتعلّمها عن طريق المنبع الخارجيّ المؤثِّر في الإدراك. ولمّا كان الفردُ وليد بيئته و جزءًا منه أضحت دراسته لا يمكن أن تتمّ معزولةً عن محيطه ككلٍّ مركّب، كما يعجز المرء عن القيام بها دون الأخذ بعين الاعتبار العلاقات الرابطة بينها. لهذا كان البعضُ يطلِق في العربية على هذه النظرية البنائيّة ***Constructivisme*** تسمية (البنيويّة) ***Structuralisme*** التي لا يُنكَر فضلُها على آراء بياجي بل قيل إنّه بنيويّ بمفهوم ***Structuraliste*** كما له "كتابٌ في هذا الشأن"[٦٦].

التعلّم حسب بياجي عمليّة إبداع لبنى معرفيّة جديدة، وكلُّ بنية تنمو انطلاقًا مِن بنية سابقة بطريقة جدليّة. المعرفة مرتبطة دومًا بالفعل والممارسة، فالفعل يؤدّي إلى التعلّم وهو أداة الكشف والبناء، والوسيلة للتغيير والتصحيح، واعتبر بياجيه أنّ ما يتعلّمه الأطفالُ عن اللّغة هو ما يعرفونه عن العالَم.

ويجري التركيز في الطريقة التعليميّة المستوحاة من هذه النظريّة على المفاهيم، وربط المادّة المتعلِّمة بالقاعدة المعرفيّة لدى الطفل[٦٧].

لاشك أن نظرية التعليم البنائية قد لمست الجانب الحساس في مسيرة التعليم، واعترفت بتلك البنوية لاكتساب اللغة الأم لكل طفل مجتمعي، الأمر الذي قد تجاوزته النظرية الإشراطية وتضمنته النظرية الجشطلية، واستطاعت أن تبلغ شأوها حيث سايرت طبيعة بدايات التعلم من الكلية إلى الفرعية، مع تهيئة المؤثرات للطريقة التعليمية من حيث التقنيات والمحفزات والتي إذا رافقتها تلك الرغبة الفطرية للتعلم المطبوعة بالحب والإقبال.

3-1-2- العلاقة بين اللسانيات التعليمية ونظريات التعلم الكلاسكية

يبين الدكتور يوسف مقران العلاقة بين اللسانيات التعليمية ونظريات التعلم الكلاسيكية، على النحو الآتي:

---

[٦٦] بياجاني، جان ، البنيويّة، ترجمة : عارف منيمنة وبشير أوبري، الطبعة الثانية، سلسلة زدني علمًا، منشورات عويدات، بيروت، لبنان، 1980.

[٦٧] غوردو، آن، نماذج التعليم وطرائق التفكير، ترجمة: شفيق ياسين، التعريب،العدد:.26، المركز العربيّ للتعريب والترجمة، المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم، دمشق، سوريا، 2006، ص: 91 - 89.

١. " تتجلّى العلاقة على مستوى أعمال ثورندايك عالِم النفس الأمريكي وهو المعروف بوضعه تصوّراتٍ منظِّمة لاختبارات الذكاء ***IQ tests*** والكفاءات الذهنيّة ***Mental competency***، واشتهر أيضًا ببَلورته لنظريّة الارتباط المنصبّة على التعليم بواسطة المحاولة والخطأ والتي طبّقها من أجل تطوير تقنياتٍ خاصّة بالتّعليم وتحسين طرق استعمال قاعة القسم المدرسيّة وتنظيمها وتكييفها وتجهيزها لمتطلّبات التعليم؛ بيدَ أنّه ندّد بالاعتقاد السائد والقائل إنّ تعليم مادتيّ اللّغة والرياضيات في الأقسام المدرسيّة في مراحلها المبتكرة هو الوحيد الظّهير الذي يكفل التكوين المَتين ويضمن الاستمرار في التحصيل.

٢. نجد أفكار سكينر وأطروحاته، قد أحدثت عدة تغييرات في التفكير التربويّ والبيداغوجي بصفة عامة. فسكينر يعتبر مثلًا أن الطفل في علم التربية بنظريّاته الكلاسيكيّة كان يتعلم لينجو من العقاب فحسب،مع غياب كل أشكال الدعم والتحفيز الإيجابيّين.

وفسّر سكينر ظاهرة التعلّم بما فيها السلوك اللّغويّ الذي وضّحه من خلال كتابه (السلوك اللّفظيّ) [٦٨]: بكيفية اكتساب الطفلَ لغة الأمّ . إذ يُحدث أصواتًا عشوائيّة يطلق عليها اسم المناغاة تصدر عنه دون تنبيه معيّن أو مثيرٍ يستدعيها، ويقدِّم الأبوان عادةً التعزيزَ على شكل ابتسامة موجَّهة للطفل أو مداعبته واحتضانه، كما يقومان بتقليد الأصوات التي ينطقها أحيانًا، وهذا التصرّف مظهر من مظاهر التعزيز أيضًا، يشجّعه على المضي في إصدار الأصوات التي هي المواد الأوّلية التي تتشكّل منها اللّغة، وهكذا وبالتدرّج تزداد الأصواتُ التي ينتجها الطفلُ قربًا من أصوات الراشدين كلّما استطاع الحصول على ما يرغب فيه من طعامٍ وغيره.

ولم تقتصر مبادئ النظريّة الإجرائية على تفسير عمليّة اكتساب لغة الأمّ من قبل الطفل، بل انتقلت إلى طرائق تعليم اللّغة؛ إذ اعتبرت هذه الأخيرة شكلًا من أشكال السلوك اللّفظيّ، يتمّ عن طريق سلاسل من الاستجابات التي يتدرّب المتعلِّمُ عليها، تُرسَّخ وتصبح عادة.

٣. ساهمت نظرية التعلم في تغيير وتطوير السياسات التعليمية والتربوية في عدة دول، وذلك في النصف الأول من القرن العشرين. تتحكّم ببيداغوجيا الجشطلت من مبدأ الكل قبل الجزء، الشيء الذي يعني إعادة التنظيم والعناية أكثر بالبنية الداخليّة لموضوع التعلم.

---

[٦٨] Skinner , B.F .1975 . Verbal behavior . New York : Appleton- Century – Crofts.

٤. لقد استفادت اللسانيات التعليمية عمومًا من النظرية الجشطلتية، فأصبح التعليم يبدأ من تقديم الموضوع شامل ثم جزء وفق مسطرة الانتقال من الكلّ إلى الجزء، دون الإخلال بالبنية الداخلية، وفي نفس الوقت بتحقيق الاستبصار على كل جزء على حدة."[٦٩]

ليس بالإمكان بلورة الجهود المبذولة في نظريات التعلم، إلا إذا كانت هناك تلك الأريحية في تقبل آراء الآخرين شريطة ألا تطغى على المبادئ الشخصية؛ وذلك لأن أساس التطور يتجلى في الاستفادة من تجارب ونظريات الآخر لا طغيانها على استراتيجيتنا،والملاحظ أن كل هذه النظريات تهدف إلى التفسير الحقيقي الذي يفسر عملية التعلم عند الإنسان،وبما أن التعلم مرتبط بتعليم اللغات سواء اللغة الأم أو اللغة المكتسبة، فمن الطبيعي أن يكون لهذه النظريات التأثير في هذا التفسير الذي كانت تبحث عنه.

3-2- نظريات التعلم الحديثة

هي كثيرة والهدف منها تطوير النظم التعليمية الحالية وتوحيد المناهج التعليمية، ومن هذه النظريات : نظرية التعلم المباشر والتعلم بالأهداف ونظرية التعلم التعاوني ونظرية التعلم الاجتماعي ...، ومنها مقاربات: المقاربة السيبرنيتيكية والمقاربة الإدراكية والمقاربة الحالية.

تكمن العلاقة الواضحة بين اللسانيات التعليمية ونظريتي التعلم المباشر والتعلم التعاوني، في تحقيق الهدف الذي تسعى إليه اللسانيات التعليمية هو خدمة مجال التعليم. وسنفيض بالحديث عنهما.

3-2-1- نظرية التعلم المباشر

تميّز نظرياتُ التعلّم عادة بين نوعيْن من المعرفة: "المعرفة التقريريّة والمعرفة الإجرائيّة"[٧٠]، وكثيرًا ما تتطلب المعرفة الإجرائية اكتسابًا مسبقًا لمعرفة تقريرية، ويرى الدكتور

---

[٦٩] يوسف، مقران، دروس في اللسانيات التعليمية، ص:85+77

[٧٠] المعرفة التقريريّة هي معرفة عن شيء، وعن موضوع، و المعرفة الإجرائيّة هي معرفة عن كيف تعمل شيئًا أو موضوعًا .

جابر عبد الحميد[٧١] أن بنية التعليم المباشر: هو نموذج يتمركز حول المعلِّم ويحمِّله مسؤوليّة الخلل، وله خمس خطوات:
التهيّؤ، عرض البيان، الممارسة الموجّهة، التغذية الراجعة، والممارسة الممتدّة الموسّعة.

وعلى الرغم من أنّ المعلّمين ذوي الخبرة يتعلّمون تعديل تعليمهم المباشر وتطويره ليلائم المواقف المختلفة،إلاّ أنّ هناك خمس خطوات أو مراحل في معظم دروس التعليم المباشر:

يبدأ المعلِّم بتقديم أساس عقلاني ومبرّرات للدّرس الذي سوف يقوم بشرحه، ويهيّئ التلاميذ له، ويجعلهم مستعدّين للتعلّم، ويتبع مرحلة الإعداد هذه إثارة دافعيّة عرض المادّة التعليميّة، وينتهي الدّرسُ بإتاحة الفرص للتّلميذ ليمارس ويطبق ما قُدم له في الدرس وللمعلّم ليقدّم تغذية راجعة تتفاعل مع ما قدّم من قبل التلاميذ، وخلال مرحلة الممارسة و التغذية الراجعة، ينبغي على المعلّمين أن يحاولوا دائمًا توفير الفرص للتلاميذ لنقل معرفتهم أو مهاراتهم التي دُرست لهم إلى مواقف الحياة الحقيقيّة، وهذا ما دعت إلية الدراسات الحديثة في مجال النحو التعليمي.

وبين الدكتور جابر عبد الحميد أن أبرز البحوث التي أجريت على شرح المدرّسين عددًا من الملامح التي تزيد من فاعليته، ويتمّ تفسير جميع هذه الملامح تفسيرًا تامًّا فيما يأتي:

١. "**الوضوح**: وهو أهمّ ملمح للشّرح حيث لابد أن يكون واضحًا وعند المستوى المناسب الذي يفهمه التلاميذ.
٢. **البنية**: وهي أن يكون الشرح منظّمًا بعناية بحيث يتمّ تقسيم الأفكار الأساسيّة والمفاهيم إلى أجزاء ذات معنى، ثمّ ترتّب هذه ترتيبًا متتابعًا منطقيًا ومترابطًا، ومعنى ذلك أن هذه الأفكار المجزئة والمرتبة يجب أن تكون مرتبة ترتيبًا متسلسلًا .
٣. **الطول**: ينبغي أن تكون العروض قصيرة، وألاّ تستغرق عادة أكثر من عشر دقائق في المدارس الابتدائيّة أو عشرين دقيقة في المدارس الثانوية. وسيجد التلاميذ صعوبة في الاستمرار في الانتباه لفترات أطول ما لم يتخلّل العرض أسئلة وأنشطة أخرى، وهذا ما دعت إلية الدراسات بجعل الدروس بسيطة ولا سيما النحوية.
٤. **الحفاظ على الانتباه**: ينبغي أن يتضمّن الإلقاء والتوصيل تباينًا في التأكيد، ونغمة الصوت وطبقته، وأن يتوافر التقاء عين المدرِّس بعيون التلاميذ، وأن يوزع على الصف كلّه، وأن تنقل لغة الجسم إلى التلاميذ الحماس والاهتمام.

---

[٧١] جابر، عبدالحميد، إستراتيجية التدريس والتعلم، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1999، ص : 117-77.

٥. **اللّغة**: أن يتجنّب المدرّس استخدام لغة معقّدة أو مصطلحات غريبة وغير مفهومة، وأن يشرح أيّ مصطلح أو لفظ يحتاج التلاميذ معرفته،وأن يتجنّب ذكر مصطلحات يصعب فهمها من قبل التلاميذ.
٦. **استخدام الأمثلة**: أن يستخدم المدرّس في شرحه أمثلة يستقيها على وجه الخصوص من الحياة اليوميّة أو تلك التي ترتبط على نحو مباشر بخبرة التلاميذ واهتماماتهم.
٧. **مراجعة الفهم**: إنّ المدرِّس ينظر إلى وجوه التلاميذ باحثًا عن أمارات تدلّ على حيرتهم، ويستخدم أسئلة ليتأكّد من فهم النقطة التي عرضها قبل أن ينتقل إلى ما يليها، ويتيح للتلاميذ الفرصة ليسألوا عمّا غمض عليهم."[٧٢]

خلاصة ذلك يمكن تحديد الدافع لخلق الفاعلية الحقيقية لصحة تلقي الطالب للدرس والتفوق، في تمكن المعلم من مادته وذكائه الاجتماعي والعاطفي الذي يتسم بالمعرفية النفسية.

3-2-2- نظرية التعلم التعاوني

بدأ ألبورت وواتسون وشو وميد ***Allport, Watson, Shaw, Mead*** في وضع نظرية التعلم التعاوني بعد أن وجدوا أن العمل الجماعي أكثر فعالية وكفاءة من حيث الكمية والجودة والإنتاجية بصفة عامة مقارنة مع العمل الفردي.[٧٣] أي أن الأشخاص الذين يتعاونون ويعملون بشكل متعاون هم أكثر نجاحًا في تحقيق الأهداف من الذين يسعون بشكل مستقل.

ساهم ديفيد ***David*** وروجر جونسون ***Roger Johnson*** بفاعلية في نظرية التعلم التعاوني، وفي عام 1975 اعتبروا أن التعلم التعاوني يدعم التشابه المتبادل والتواصل الأفضل والقبول والدعم، إضافة إلى إظهار زيادة تنوع استراتيجيات التفكير بين أفراد المجموعة.[٧٤] "و تنصّ هذه النظريّة على أن يعمل المعلِّمون و التلاميذ جميعًا كعناصر فعّالة ومتفاعلة ومنظمة وليست كالدمًى يسلِّط عليها المعلّم خيوطًا يحرِّكها من بعيد ولا نفوسًا منفعِلة فقط يمارس عليها

---

[٧٢] نقلًا عن الدكتور: مقران، يوسف في كتابه دروس في اللسانيات التعليمية، ص: 91

[٧٣] Gilles, R.M., & Adrian, F. (2003). Cooperative Learning: The social and intellectual Outcomes of Learning in Groups. London:Farmer Press.

[٧٤] Johnson, D., Johnson, R. (1975). Learning together and alone, cooperation, competition, and individualization. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

المعلِّم جميع قواه الرامية إلى إثارة إعجاب تلك النفوس البريئة وانهيارها" [٧٥]، يفهم من هذا أنه لا يقبل في هذه النظرية أسلوب المعلم التقليدي الذي يقوم على مبدأ التلقين، حيث يكون المعلم في حلقة الدرس مجرد موجه ومشارك بحيث ينصهر في الحلقة المدرسية، ويكون عضوًا من ضمن أعضاء هذه الحلقة المكونة من المعلم والمتعلمين.

- **سمات دروس التعلّم التعاوني:**

١. "يعمل التلاميذ متعاونين في فرق لإتقان المواد الدراسيّة.
٢. تتكوّن الفرق من متفوّقين في التحصيل ومتوسّطين ومنخفضين.
٣. وكلّما كان ذلك ممكنًا تضمّ الفرق خليطًا من التلاميذ من حيث الأصول العرقيّة والثقافيّة والجنسيّة.
٤. توجّه أنظمة المكافأة نحو الجماعة أكثر من توجّهها نحو الفرد." [٧٦]

- **لنظرية التعلم التعاوني عدة أهداف هي:**

الهدف الأول: التحصيل الدراسيّ.
الهدف الثاني: تقبّل التنوّع.
الهدف الثالث: تنمية المهارة الاجتماعيّة.

الهدف الأول: التّحصيل الدّراسيّ:

يهدف التعلم التعاوني إلى تحسين أداء التلميذ في مهام دراسيّة هامّة، ويسعى كذلك إلى تطوير مستواه الدّراسيّ. ولقد برهن على أنّ نموذج بنية المكافأة التعاونيّة يزيد من قيمة التعلّم الدراسيّ عند التلاميذ ويغيِّر المعايير المرتبطة بالتحصيل. ولقد حاول سلافن ***Robert Slavin*** أن يغيّر هذه المعايير عن طريق استخدام التعلّم التعاونيّ، يقول سلافن:

" وكثيرًا ما لا يقدّر التلاميذ أترابهم الذين يؤدّون أداءًا متفوّقًا من الناحية الدراسيّة، بينما يقدّرون الذين يتفوّقون في الألعاب الرياضيّة، من هذا المنطلق نجد أنّ النجاح في الرياضة يحقّق فوائد للجماعات (الفريق، المدرسة، المدينة) بينما النجاح الدراسيّ يفيد الفردَ

---

[٧٥] يوسف، مقران، دروس في اللسانيات التعليمية، ص: 91

[٧٦] يوسف، مقران، دروس في اللسانيات التعليمية، ص: 91.

وحده، وفي الحقّ، أنّ الصفّ الذي يستخدم الدرجات وفقًا للتوزيع الاعتداليّ، أو أيّ نظام تنافسيّ للدرجات أو نظام للحوافز يعني أنّ نجاحًا لأيّ فردٍ يقلِّل فرص الأفراد الآخرين في النجاح ".[٧٧]

ويرى سلافن أنّ تركيز الجماعة على التعلّم التعاونيّ يمكن أن يغيّر معايير ثقافة الشباب ويجعلها أكثر تقبّلًا للامتياز في مهام التعلّم الدّراسيّ.

ويمكن أن يفيد التعلم التعاوني من زيادة نسبة تحصيل الطلاب ذوي التحصيل المنخفض، فنجد العملية التبادلية مع التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع يعمل مع التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض، فنجد في هذه العملية تقدمًا دراسيًا واضحًا، وكذلك يؤدي تبادل الأفكار بينهم إلى تفكير عميق حول موضوعات جديدة.

الهدف الثاني :تقبّل التنوّع

يسمح التعلم التعاوني حسب رأي الدكتور يوسف مقران "في إتاحة الفرص للتلاميذ ذوي العقليات المتباينة والظّروف المختلفة أن يعملوا معتمدين بعضهم على البعض الآخر في مهامٍ مشتركة. ويبقى السؤال هنا هل تقبل التنوع يخدم مجال الدراسة في اللسانيات التعليمية ؟"[٧٨]

الهدف الثالث : تنمية المهارة الاجتماعية

القصد من هذا الهدف تنمية مهارات اجتماعية تعاونية تفيد الطالب من الجانب الإيجابي، ومن هذه المهارات: التسابق والتنافس والتعاون والمبادرة، وهذه المهارات هامة وعليه أن يقوم المرء باكتسابها في مجتمع يتم فيه القيام بأعمال متنوعة وفي منظمات محلية يتم فيها الاعتماد وتنوع الثقافات بالدرجة الأولى، وهذا ما نجده في كثير من الميادين أن الخلافات أو اختلاف الآراء يؤدي إلى التعبير بعدم الرضا أو السخط. ولذلك يجب تنمية التعاون في المراحل المدرسية حتى يتمكن من خلق التعاون في الأعمال مستقبلًا.

---

[٧٧] يوسف، مقران، دروس في اللسانيات التعليمية، ص: 92

[٧٨] يوسف، مقران، دروس في اللسانيات التعليمية، ص :93

3-2-3- العلاقة بين اللسانيات التعليمية ونظريات التعلم الحديثة

من المعروف أن اللسانيات التعليمية تسعى إلى تقديم كل ما يخدم تعليم اللغة، ونظريات التعلم الحديثة تقدم طرقًا للتعليم التي يمكن تطبيقها في مجال تعليم اللغة.

ومن هذه النظريات، نظرية التعلم المباشر الذي يعتمد فيها على المعلم بالدرجة الأولى، والتي تقابلها نظرية التعلم التعاوني التي ينصهر فيها دور المعلم، ويكون جزء من العملية التعليمية . واللسانيات التعليمية توجه المعلمين في تطبيق هذه النظريات التي لها دور كبير في تطوير التعليم، ومن خلال الاطلاع على مضمون خطوات نظرية التعلم المباشر يمكن الوصول إلى محك العلاقة في بيدغولوجيا اللغة الأولى وهي مجال من مجالات اللسانيات التعليمية، وبيما أن مجال تعليم كيفية استعمال اللغة لأغراض تواصلية يعد من مجالات اللسانيات التعليمية يتقرر على هذا الأساس أن خطوات نظرية التعلم التعاوني تحقق هذه المجال الذي يعد من أهم مجالات اللسانيات التعليمية.

خاتمة

تعد اللسانيات التعليمية فرعًا من فروع اللسانيات التطبيقية وهي ميدان تحضر فيه علوم مختلفة من أجل حل مشاكل المجتمع ذات الأساس اللغوي.

ويعد مجال اللسانيات التعليمية واسعًا، وقد حصره لنا صبولسكي في أربعة مجالات وهي:

١. بيداغوجيا اللغة الأولى أو الثانية .
٢. تدريس القراءة، التهجئة،الكتابة، الاستماع.
٣. تدريس التحدث .
٤. تعليم كيفية استعمال اللغة لأغراض تواصلية.

و اللسانيات التعليمية تندرج تحتها عدة قضايا في مجال التعليم، التي أثرينا الحديث عنها وهي كالآتي :

١. تعليم اللسان الأم.
٢. اكتساب اللغة الثانية.

ويجد اللساني في حقل اللسانيات التعليمية ميدانًا عمليًا لاختبار نظريات التعلم، والمربي كذلك يحتاج ميدان اللسانيات التعليمية في بناء طرقه وأساليبه.

والعلاقة بين اللسانيات التعليمية ونظريات التعلم تتجلى في أعمال ثورندايك وأفكار سكينر و...، فنجدها ساهمت في تطوير السياسات التعليمية والتربوية في عدة دول، وكذلك نظريات التعلم الحديثة نجدها تقدم طرقًا للتعليم التي يمكن تطبيقها في مجال تعليم اللغة.

ومن المؤكد أنه لا يمكن إنكار تلك الجهود المقدمة في هذا المجال، كما أن ذلك يستدعي من المتخصصين في اللغة العربية دراسة هذه النظريات وتطويعها بشكل جاد ومتفحص لأساليب التعلم.

الفصل الثاني

النحو التعليمي في اللسانيات التعليمية

مدخل

اختلفت الروايات في أسباب نشأة النحو العربي وبدايته، لكن أكثر الباحثين يرون أن شيوع اللحن في المجتمع العربي وامتداده إلى القرآن الكريم كان السبب الرئيس في تلك النشأة، وأن نشاة العلوم اللغوية والشرعية عامة كانت خدمة للنص العزيز. ويشهد لهذا اعتناء النحاة ببنائه وتراكيبه واعتناء الفقهاء بمحكمه ومتشابهه، واعتناء المفسرين بمعانيه وألفاظه، واعتناء البيانيين بنظمه وبيانه.

من المعلوم أن التراث اللغوي العربي حافل بالمصنفات النحوية وبرجال هذا العلم وبمدارسه. وأن جل الأبحاث التي تناولت نشأة النحو العربي ربطت ظهوره بسبب تفشي اللحن، وتحديد هدفه في تقويم اللسان العربي. وهذا ما جعل النحو العربي نحوًا تعليميًا يتحتم عليه تقويم ما اعوج من لسان المتكلمين باللغة العربية، وتحصين ألسنتهم من اللحن.

تروم الدراسة في هذا الفصل بيان الطابع التعليمي لكتب النحو العربي، وبيان أن علماء النحو القدامى اجتهدوا في تقديم نحو تعليمي تجلى معظمه في المنظومات النحوية، كألفية ابن مالك والأجرومية وغيرهما، وحددت مباحث هذا الفصل على النحو الآتي:

١. الطابع التعليمي في كتب النحو العربي.
٢. النحو العلمي والنحو التعليمي.
٣. موقع النحو في تعليم اللغات.

1-الطابع التعليمي في كتب النحو العربي

1-1- جهود القدماء في تيسير النحو

طرح الدكتور ناصر الدين أبو خضير[٧٥] سؤالًا: هل كان الغرض الأساسي من وراء وضع النحو العربي تعليميًا للمبتدئين، أم وضعه النحاة للعلماء والمتخصصين أولًا ثم تبعه النحو التعليمي؟

يرجح الدكتور محمد عبادة "أنّ التّصنيفَ النّحويّ لدى العربِ اتّسم منذُ البدايةِ بطابِعَين:

أولّهما: طابِعٌ تعليميّ غرضُه الأساسيّ أنْ يعرضَ مسائلَ النّحوِ على المبتدئينَ والمتعلّمينَ لكي يطبّقوها في نُطقِهِم إنْ تكلّموا، وفي كتابتِهم إنْ كتبوا خطبةً أو رسالةً.

ثانيهُما: طابِعٌ نظريّ مجرّد تظهرُ مِن خلاله فلسفةُ النّحو ومناظرات النّحاةِ، وُضِع للمتخصّصينَ في علوم الشّريعة واللّغةِ وغير ذلك."[٧٦]

وبين الدكتور ناصر الدين أبو خضير أن "الناظر المتفحص لكتب النحاة الأوائل يستطيع أن يجزم بثقة أن مؤلفاتهم احتوت على الطابعين معًا، ولْنأخذِ المصدرَ الأولَ في النّحوِ العربيّ ألا وهوُ الكتابُ لسيبويهِ، فقد سلك في عرض مادته النحوية في الكتاب مسلكينِ اثنين:

الأول: "المسلك الوظيفيّ التّعليميّ" [٧٧]، حيثُ يقومُ سيبويهِ في كتابه بعرض الوجوهِ الصّحيحة في النّحو العربيّ كما سمعها مِن أهل اللّغة الفُصَحاءِ، توجيهًا للقارئِ كي يَنحُوَ نحوَهم في أساليبِ البيانِ والتعبير.

الثاني: المسلك النّظريّ البحثيّ، فقد قام سيبويهِ في كتابه بالكشف عن أساليبِ العربِ الفصحاءِ و أَقْيسةِ النّحاةِ، مِن أجل وضع قواعدَ نحويّةٍ ثابتةٍ يسترشدُ بها الدّارسونَ في شتىّ العلوم الإسلامية، ويدخلُ في هذا الصّنفِ المحاوراتُ بينَ سيبويهِ وأستاذِه الخليلِ،

[٧٥] أبو خضير، ناصر الدين، النّحوُ التعليميّ: نشأة النّحو التّعليميّ وسماتُه، جامعة بيرزيت، رام الله، فلسطين، مقال منشور في موقع رابطة أدباء الشام، ص: 14
http://www.odabasham.net/show.php?sid=25462

[٧٦] عبادة، محمد، النحو التعليمي في التراث العربي، مؤسسة المعارف للطباعة والنشر، بيروت، لبنان،1986، ص: 10. نقلًا عن الدكتور: أبو خضير، ناصر الدين، النّحوُ التعليميّ: نشأة النّحو التّعليميّ وسماتُه.

[٧٧] اعتمد كتابه على الأسلوب الإرشادي في مواضع كثيرة .

ف"الكتاب" يمتلئُ طولًا وعَرْضًا بأسئلةٍ يوجّهُها سيبويهِ إلى أستاذِه مستفسرًا، وبردودِ الخليل وتعليقاته ".[78]

ويصف الدكتور ناصر الدين أبوخضير[79] ما يتعلّقُ باحتواء "الكتاب" على النّحو التّعليميّ إلى جانب النّحو النّظريّ، بعد فحص الكتاب، قائلًا إن " سيبويهِ يفرّقُ بين ما هو ضروريّ في صناعة النّحو للمبتدئ، وبين ما يفهمُه العالم، وقد عُنِيَ سيبويهِ بالجانبينِ التّعليميّ التّطبيقيّ والعلمي النّظريّ في كتابه، وهذا ما أشار إليه بعضُ الباحثينَ المعاصرينَ،"[80] ولكنّ يمكننا أن نضع كتاب سيبويهِ في الطابع الأوّل في التصنيف الذي قدمناه فنجد أنه اتبع النّحو التّعليميّ فيما يخصّ التّبويب والتّرتيب، "وهو النّمط الرّائد الذي سلكه الأوائل مِن النّحاة، فلا يوجدُ على غير نسق أو ترتيب معيّن، إذ هو بمثابة جَمْعٍ للتّراكيبِ والقوالب اللّغوية وبيان أحكامها وفقا لما استعملته العرب."[81] والنّاظر في الكتاب نظرةَ المتمكن يرى أمرًا مغايرًا لما جاء به هذا الكتاب، فهو مبنيّ بنظامٍ دقيقٍ في تقسيم أبوابه، و هو مُحكَمٌ في بناء عباراتِه، وقد بدأه سيبويهِ بمقدّماتٍ واعدًا القارئَ أنْ يُفيضَ في شرحها لاحقًا، وقد أوفى بما وعدَ، ومِن هذه العبارات التي تُثبِتُ ما يراه البحث:

"وسترى ذلك إنْ شاءَ الله"[82].

فنجد في عبارته إثباتًا لما سيقدمه من شروح قصدها في مقدمة كتابه، وثَمّة مواضعُ أخرى لدى سيبويهِ أمسكْنا عَن ذكرِها خوفَ الإطالةِ.

مما سبق نجد أن هناك دلائل واضحةً على أنّ "الكتاب" أُحْكِمَ بناؤُه، فكلّ بابٍ وُضِعَ في موضعه وَفْقَ رؤيةٍ ثاقبةٍ ومخططٍ ثابتٍ.

---

[78] أبو خضير، ناصر الدين، النّحوُ التعليميّ: نشأة النّحو التّعليميّ وسماتُه، جامعة بيرزيت، رام الله، فلسطين، مقال منشور في موقع رابطة أدباء الشام، ص: 14

http://www.odabasham.net/show.php?sid=25462

[79] عبادة، محمد، النحو التعليمي في التراث العربي، ص :150 + 9، نقلًا عن: أبو خضير، ناصر الدين، النّحوُ التعليميّ: نشأة النّحو التّعليميّ وسماتُه، ص: 14

[80] عبادة، محمد، النحو التعليمي في التراث العربي، ص :150، نقلًا عن: أبو خضير، ناصر الدين، النّحوُ التعليميّ: نشأة النّحو التّعليميّ وسماتُه، ص: 14

[81] عبادة، محمد، النحو التعليمي في التراث العربي، ص : 19 ، نقلًا عن: أبو خضير، ناصر الدين، النّحوُ التعليميّ: نشأة النّحو التّعليميّ وسماتُه، ص: 14

[82] سيبويه، الكتاب، الجزء الأول، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، الطبعة الثالثة، بولاق، مصر، 1988، ص: 21

وقرر الدكتور ناصر الدين أبو خضير بكلِّ ثقةٍ "أنّ الكتاب فيه الكثيرَ مِن ألفاظ النّحو التّعليميّ التي استعملها سيبويهِ للتّيسيرِ والتّسهيلِ على المتعلّمينَ المبتدئينَ في النّحو، ونرى أنّ هذه الألفاظَ تنقسم إلى مجموعاتٍ ثلاثٍ:

١. ألفاظ فيها توجيه وإرشاد للمتعلّم القارئ نحو: "وأعلمْ أنّ، فاعْرِفْ هذا، فتفَطّنْ له، فإنّك ستجِدُه".[٨٤]

٢. أمثلة يضربها سيبويهِ للمتعلّمينَ مِن أجل التمرس والتّمرين، وإنْ لم تكن مستعملةً في كلام العرب الفصحاءِ نحو: "وسأمثّلُه لك مُظهَرًا لِتعلمَ ما أرادوا"[٨٥]، "وهذا مُحالٌ ولكنْ أردتُ أنْ أُمثّلَ لك"[٨٦]، "ولكنْ زعم الخليل أنه تمثيلٌ يمثّل به... وإنمّا ذُكِر لِيُبّيّنَ لكَ وجهُ نصبِه"[٨٧].

٣. ألفاظ القياس التي يأمرُ من خلالها سيبويهِ المتعلّمَ أن يقيس كلامَه على ما قالتْه العربُ نحو: "فعلى هذا فَقِسْ"[٨٨]،"وهو عربيّ ولا عليْكَ بِأيّهما بدأْتَ"، [٨٩]"فلا ينبغي لكَ أن تقيسَ على الشاذِّ المنُكرِ في القياس".[٩٠] "[٩١]

وفي مجمل الكلام نجد سيبويه صاغ أسلوبه بطريقة علمية تخدم المعلم والمتعلم معًا من خلال علاقة تربط هما، فنجد عبارة " واعلم أن" كأنه أراد أن يثبت للقارئ ما يود توصيله بأن كتابه هو المعلم والقارئ الطالب الذي سيفيد مما قدمه له معلمه.

---

[٨٤] سيبويه، الكتاب، الجزء الأول : ص 6، 7، 8، 15، 19، 126، 127،الجزء الثاني : ص: 229، 285، 335.

[٨٥] سيويه، الكتاب،الجزء الأول، ص:237 ، نقلًا عن: أبو خضير، ناصر الدين، النّحوُ التعليميّ: نشأة النّحو التّعليميّ وسماتُه.

[٨٦] سيويه، الكتاب،الجزء الأول، ص : 300، نقلًا عن: أبو خضير، ناصر الدين، النّحوُ التعليميّ: نشأة النّحو التّعليميّ وسماتُه.

[٨٧] سيويه، الكتاب،الجزء الأول، ص : 323 ؛ وانظر أيضا: الجزء الأول، ص: 37، 43، 53، 143، 157، 196، 226، 275، 377، 393، الجزء الثاني، ص: 84، 173، نقلًا عن: أبو خضير، ناصر الدين، النّحوُ التعليميّ: نشأة النّحو التّعليميّ وسماتُه.

[٨٨] سيبويه، الكتاب، الجزء الثاني، ص:8، الجزء الثالث، ص:426، الجزء الثالث، ص: 540، نقلًا عن: أبو خضير، ناصر الدين، النّحوُ التعليميّ: نشأة النّحو التّعليميّ وسماتُه.

[٨٩] سيبويه، الكتاب، الجزء الثاني، ص:365، نقلًا عن: أبو خضير، ناصر الدين، النّحوُ التعليميّ: نشأة النّحو التّعليميّ وسماتُه.

[٩٠] سيبويه، الكتاب، الجزء الثاني، ص:402، نقلًا عن: أبو خضير، ناصر الدين، النّحوُ التعليميّ: نشأة النّحو التّعليميّ وسماتُه.

[٩١] أبو خضير، ناصر الدين، النّحوُ التعليميّ: نشأة النّحو التّعليميّ وسماتُه، ص: 14

وثَمّةَ كتب أخرى في النّحو شملت شيئًا مِن النّحو التّعليميّ، "لكنها قامت بإعادة صياغة أسلوب العرض، أو تقديم أمثلة توضيحية، أو شرح بعض ما غلب على ظنهم أنه يصعب فهمها حتى تبين للقارئ أنها تعليمية في المقام الأول، وقد صرّح بذلك ابنُ السّراج (ت316هـ) في مقدمة كتابه "الأصول في النحو": "ولما كنتُ لم أعملْ هذا الكتابَ للعالمِ دون المتعلّم احتجْتُ إلى أنْ أذكرَ ما يقربُ على المتعلّم"[٩٢]، وإذا تصفّحنا الكتاب لمحنا هذا الضربَ من النّحو: "ومِمّا يقربُ على المتعلّم أن يُقالَ"[٩٣]، "ورتّبْتُ أنواعه وصنوفه على مراتبها بأقصرِ ما أمكنَ مِن القولِ وأبينِه ليَسبقَ إلى القلوب فهمُه، ويسهلَ على متعلميه حفظُه"[٩٤]،"فإنّما هي شيءٌ قاسه النّحويونَ ليُدرّبَ به المتعلّمونَ"[٩٥]، " وذكرْنا في كلّ بابٍ من المسائلِ مقدارًا كافيًا فيه دُربةٌ للمتعلّم ودرسٌ للعالم "[٩٦]."[٩٧]

وفي هذه النّقول ما يؤكّدُ حقيقة وجود النّحو التّعليميّ في مصنّفاتِ القدماءِ، وهي "سماتٌ واضحةٌ للتيسير تكشف عن نوازعَ مبكرةٍ عند النحاة الأوائل للفصل في الدّرس النّحوي بين ما هو ضروريّ للمبتدئ وبين ما يُطيقُه العالم"[٩٨].

كما أنّنا نلحظُ بعض سمات النّحو التّعليميّ في كتب القدماءِ المختصرة منذ القرن الثاني الهجري واستمر زمنًا دون انقطاع، مثل: "الموجز في النحو"[٩٩] لابن السّراج ت (316هـ)، و"الجمل في النحو"[١٠٠] للزّجّاجيّ ت (340هـ)، وكتاب"الواضح"[١٠١] للزُّبَيْدِيّ ت(379 هـ)، وكتاب "اللمع في علم العربية" [١٠٢] لابن جِنّي ت (392هـ)، "مختصر في النحو"[١٠٣]،

---

[٩٢] ابن السرّاج، الأصول في النحو، الجزء الأول، تحقيق :عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، د.ت، ص :37

[٩٣] ابن السراج، الأصول في النحو، الجزء الأول، ص: 38

[٩٤] ابن السراج، الأصول في النحو، الجزء الأول، ص: 56

[٩٥] ابن السراج، الأصول في النحو، الجزء الأول، ص: 56

[٩٦] ابن السراج، الأصول في النحو، الجزء الأول، ص: 328

[٩٧] أبوخضير، ناصر الدين، النّحوُ التعليميّ: نشأة النّحو التّعليميّ وسماتُه، ص: 4

[٩٨] الطناحي، محمود، فهارس كتاب الأصول في النحو، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، 1986،ص: 6-5

[٩٩] ابن سراج، الموجز في النحو، تحقيق: مصطفى الشويمي وابن سالم دامرجي، مؤسسة أ. بدران، دون بلد، 1965.

[١٠٠] الزجاجي، أبو القاسم، تحقيق : علي توفيق الحمد، مؤسسة الرسالة، دار الأمل، دون بلد، 1980

[١٠١] الزبيدي، الواضح، تحقيق: عبد الكريم خليفة، دار جليس الزمان، الطبعة الثانية، عمّان، 2011

[١٠٢] ابن جني، اللمع في العربية، تحقيق: فائز فارس، دار الكتب الثقافية، الكويت، دون تاريخ

[١٠٣] الفضلي، عبدالهادي، مختصر في النحو، دار الشروق، الطبعة السابعة، القاهرة، مصر،1980

"المدخل إلى علم النحو"، " الجامع الصغير في النحو "[١٠٤]، "الكافية"[١٠٥]، الشافية، التفاحة في النحو، المنمق في النحو، المفيد، موصل الطلاب إلى قواعد الإعراب، الهداية الربانية إلى مقاصد العربية[١٠٦]

2-1جهود المحدثين في تيسير النحو

1-3 العرب

في ظل موجة الحداثة نجد بعض محاولات المحدثين العرب في تجديد النحو، وكان الهدف عند بعضهم هو التيسير والتبسيط والبعض الآخر هو التجديد و الإصلاح؛ ونجد من أخطأ الوجهة من البداية وراء موضة الحداثة والتجديد فقط[١٠٧].

1-3-1 دراسة " إبراهيم مصطفى "

تعد محاولة الدكتور إبراهيم مصطفى في كتابه " إحياء النحو " [١٠٨] أولى الكتابات التي حاولت أن تفتح أفقًا جديدًا في الدرس النحوي . وقد حدد المؤلّف غرضه من هذه المحاولة بقوله :" أطمع أن أغيّر منهج البحث النحويّ للغة العربيّة، وأن أرفع عن المتعلمين إصر هذا النحو، وأبدلهم منه أصولا سهلة يسيرة، تقربهم من العربيّة، وتهديهم إلى حظ من الفقه بأساليبها".[١٠٩] وكان أهم ما بنى عليه كتابه الأصول الآتية :

---

[١٠٤] ابن هشام، الجامع الصغير في النحو، تحقيق: أحمد محمود الهرميل،مكتبة الخانجي،القاهرة، مصر، دون تاريخ.

[١٠٥] ابن مالك، شرح الكافية الشافية، تحقيق: عبد المنعم أحمد هريدي، جامعة أم القرى مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، مكة المكرمة، دون تاريخ.

[١٠٦] كشف لنا الدكتور محمد صاري من خلال عملية إحصاء قام بها عن وجود أكثر من أربعين متنا بعنوان مختصر في النحو، وأكثر من عشرة كتب بعنوان الموجز أو الوجيز في النحو، وأكثر من عشرين رسالة بعنوان مقدمة في النحو أو في علم النحو، وأكثر من خمسة مصنفات بعنوان المدخل إلى النحو . انظر : أبو المكارم، علي :

- النحو التعليمي في خمسة قرون، بحوث لغوية وأدبية، جامعة أم القرى، مكة، السعوية، 1986
- النحو التعليمي حتى منتصف التاسع الهجري، مجلة معهد اللغة العربية، العدد2، جامعة أم القرى، مكة، السعودية، 1984

[١٠٧] صاري، محمد، تيسير النحو : موضة أم ضرورة، بحث منشور في أعمال ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2001، ص: 9

[١٠٨] مصطفى، إبراهيم، إحياء النحو، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، 1959

[١٠٩] مصطفى، إبراهيم، إحياء النحو، المقدمة (أ).

١. ليس من الضرورة الحكم على الحركات الإعرابية حكمًا لفظيًا خالصًا، بل هي أعلام لمعان ؛ فالضمة علم الإسناد، والكسرة علم الإضافة، أما الفتحة ليست بعلم إعراب، وإنما هي حركة مستحبة عند العرب في أواخر كل كلمة في الوصل ودرج الكلام، فهي في العربية نظير السكون في لغتنا العامية.[١١٠]
٢. العلل لا تعمل، بل المتكلم هو العامل .[١١١]
٣. لا يوجد ما نسميه علامات أصلية وعلامات فرعية ... .[١١٢]

إن محاولة الدكتور إبراهيم مصطفى في كتابة " إحياء النحو " قدم الدعاوى والآمال في مطلع كتابه كانت أكبر بكثير مما أمكن تحقيقه في مباحثه، فلم يدعم كتابه بالجديد إلا قليلًا .

2-3-1 دراسة " شوقي ضيف "

وما قدمه " الدكتور شوقي ضيف " في كتابيه " تجديد النحو"[١١٣] ، و " تيسير النحو التعليمي قديمًا وحديثًا مع نهج تجديده"[١١٤] ، ونأخذ كتابًا واحدًا خشية الإطالة وهو " تجديد النحو " وقد بنى كتابه على الأسس الآتية:

١. إعادة تنسيق أبواب النحو .
٢. جوانب من آراء ابن مضاء في كتاب " الرد على النحاة " .
٣. لا تعرب أي كلمة لا يفيد إعرابها أي فائدة .
٤. وضع ضوابط وتعريفات دقيقة .
٥. حذف زوائد كثيرة في أبواب النحو.
٦. استكمال لأبواب ضرورية .[١١٥]

---

[١١٠] مصطفى، إبراهيم، إحياء النحو، ص : و، ز، نقلًا عن: صاري، محمد، تيسير النحو : موضة أم ضرورة، ص:9

[١١١] مصطفى، إبراهيم، إحياء النحو، ص :32- 33، نقلًا عن: صاري، محمد، تيسير النحو : موضة أم ضرورة، ص:9

[١١٢] مصطفى، إبراهيم، إحياء النحو، ص: 111-113، نقلًا عن: صاري، محمد، تيسير النحو : موضة أم ضرورة، ص:9

[١١٣] ضيف، شوقي، تجديد النحو، دار المعارف، الطبعة الثانية، القاهرة، مصر، دون تاريخ

[١١٤] ضيف، شوقي، تيسير النحو التعليمي قديمًا وحديثًا مع نهج تجديده، دار المعارف، القاهرة، مصر، دون تاريخ

"ويلاحظ أن الدكتور شوقي ضيف قد عالج مسألة تيسير النحو معالجة نحوية محضة، ولم يعالجها معالجة تعليمية، في ضوء المبادئ التعليمية في حقل النحو التعليمي."[116]

1-3-3 دراسة " تمام حسان "

وما جاء به الدكتور تمام حسان في كتابه " اللغة العربية معناها ومبناها "[117]أراد أن يؤسس لنظرية جديدة – في زعمه – تغني عن " نظرية العامل"[118] - وصاحب فكرة إلغائها هو ابن مضاء- . فكان في تجديده المزعوم بحسب رأي الدكتور محمد صاري[119] أن" نظرية تضافر القرائن " [120]اللفظية والمعنوية، يقع على عاتقها اللبس وعدم الوضوح في المعنى، ولا تعطي للعلامة الإعرابية من الاهتمام ما يجعلها أفضل القرائن، ويقترح الدكتور تمام حسان جملة من القرائن ؛ فمثلا للكشف عن معنى الفاعلية في جملة ضرب زيدٌ عمرًا لا بد من تحديد سبع قرائن !! [121]، صحيح أن

---

[115] ضيف، شوقي، تجديد النحو، ص: 5-4 .، نقلًا عن: صاري، محمد، تيسير النحو : موضة أم ضرورة، ص:10

[116] صاري، محمد، تيسير النحو : موضة أم ضرورة، ص:110

[117] حسان، تمام، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، دون تاريخ

[118] نشأت جذور نظرية العامل لدى عبد الله بن أبي إسحاق الحضرمي، وحذا حذوه عيسى بن عمر، وتأسس واتسع عند الخليل بن أحمد الفراهيدي، وطبقت النظرية في النحو على يد سيبويه في كتابه الذي انطلق فيه من نظرية العامل في تقسيم أبوابه، وتقسيم الكلام من الأفعال والأسماء والحروف . وسار من بعده عدد كبير من العلماء في إنجازاتهم ومؤلفاتهم النحوية بناء على فكرة العامل وأثرها في التراكيب النحوية . للمزيد انظر : السيد، عبد الحميد مصطفى، نظرية العامل في النحو العربي ودراسة التراكيب، مجلة جامعة دمشق، المجلد 18، العدد 3+4، عام 2002، ص : 46

[119] صاري، محمد، تيسير النحو موضة أم ضرورة؟، ص: 12-11

[120] فكرة "تضافر القرائن" جاءت لإيضاح المعنى الواحد المتمثل أساسا في تفكيك بنية الإسناد، وبيان علاقات الكلمات فيه كمهمة من مهمات الإعراب كما هو معروف في النحو العربي. وهنا يتعدى مفهوم القرائن مجرد الاهتمام بالعامل - حسب رؤية حسان - ومدى أثره في تحديد العلامات الإعرابية لمباني مكونات الإسناد إلى التعامل مع مجموعة من المعطيات الأخرى بما فيها القرائن المعنوية والقرائن اللفظية. ومعناها عند الدكتور تمام حسان أنه لا يمكن لظاهرة واحدة أن تدل بمفردها على معنى بعينه، ولو حدث ذلك لكان عدد القرائن بعدد المعاني النحوية . للمزيد انظر : حسان، تمام، اللغة العربية معناها ومبناها، ص: 193-194، نقلًا عن: صاري، محمد، تيسير النحو : موضة أم ضرورة، ص:12-11

[121] حسان، تمام، اللغة العربية معناها ومبناها، ص: 181

العلامة الإعرابية هي قرينة من القرائن اللفظية، لكنها القرينة الأساسية، لا سيما عندما يكون الكلام غير ملبس ولا مبهم . والسؤال الذي ينبغي طرحه هنا هو : أي المنهجين أفضل ؟ بل أي المنهجين أبسط وأسهل ؟ البحث عن تضافر القرائن المتشعبة أم البحث عن قرينة واحدة (وهي الحركة الإعرابية) ؟

إن الكشف عن قرينة التعليق من وجهة نظر الدكتور محمد صاري تفوق صعوبتها بكثير صعوبة الكشف عن الحركة . فالقرائن كثيرة جدًا، بحيث يبدو العامل النحوي مقارنة بها ألعوبة أطفال[١٢٢].

1-3-4 دراسة " مهدي المخزومي "

والدراسة التي قدمها الدكتور مهدي المخزومي في كتابيه" في النحو العربي نقد وتوجيه"[١٢٣] و" في النحو العربي قواعد وتطبيق "[١٢٤]، حيث يرى أن محاولات التيسير التي ظهرت في الكتب المدرسية حديثًا لم تقدم شيئًا جديدًا، والتيسير المنشود - في رأيه - لا يقوم على الاختصار، ولا على حذف الشروح النحوية والتعليقات والحواشي التي تملأ بطون كتب النحو، ولكنه ينبني على العرض الجديد لموضوعات النحو من خلال إصلاح شامل لمنهج الدرس النحوي وموضوعاته أصولًا وفروعًا [١٢٥] . وأهم الإصلاحات التي قدمها في كتابه، هو تخليص النحو مما علق به من شوائب وفلسفة حملتها فكرة العامل، تلك الفكرة التي زعم أنها حرفت النحو عن مساره، فتحول شيئًا فشيئًا إلى درس ملفق غريب، ليس فيه من سمات الدرس اللغوي إلا مظهره وشكله، مما أصبح به النحو درسًا في الجدل يعرض النحاة فيه قدراتهم على التحليل العقلي [١٢٦] .

---

[١٢٢] تدخل تحت كل قرينة معنوية كبرى قرائن معنوية صغرى، فمثلا قرينة التخصيص تحتوي على تسع قرائن، وقرينة النسبة تضم تسعا وعشرين قرينة فرعية، انظر : حسان، تمام، اللغة العربية معناها ومبناها، ص : 190، نقلًا عن: صاري، محمد، تيسير النحو : موضة أم ضرورة، ص:23

[١٢٣] المخزومي، مهدي، في النحو العربي نقد وتوجية، دار الرائد العربي، الطبعة الثالثة، بيروت، لبنان، 1986

[١٢٤] المخزومي، مهدي، في النحو العربي قواعد وتطبيق، دار الرائد العربي، الطبعة الثالثة، بيروت، لبنان، 1986

[١٢٥] المخزومي، مهدي، في النحو العربي نقد و توجية، ص : 15، نقلًا عن: صاري، محمد، تيسير النحو : موضة أم ضرورة، ص: 11

[١٢٦] المخزومي، مهدي، في النحو العربي نقد و توجية، ص : 14- 15، نقلًا عن: صاري، محمد، تيسير النحو : موضة أم ضرورة، ص:11

نجد في تصريحات الدكتور مهدي المخزومي أكثر من مرة أنه حاول في كتابيه أن يجدد موضوع الدرس النحوي بوضوح، وأن يعيد للنحو ما فقده بإبطال فكرة العامل، إذ يقول : " فقد حاولت في هذه الفصول أن أخلص الدرس النحوي من سيطرة المنهج الفلسفي عليه، وأن أسلب العامل النحوي قدرته على العمل ... وإذا بطلت فكرة العامل بطل كل ما عقّدوا من أبواب أساسها القول بالعامل كباب التنازع وباب الاشتغال[١٢٧]، ثم بطل كل ما انتهوا إليه من أحكام[١٢٨] .

"لقد بالغ الدكتور مهدي المخزومي في نقده للاتجاه القديم في الدرس النحوي . فكل شيء - في زعمه - أسس على أصول غير سليمة، وكل شيء تحدث عنه القدماء لا صلة له بالدرس اللغوي أو النحوي . فالأصول التي تأسس عليها النحو العربي - في نظره - ليست من النحو في شيء، بل هي دخيلة غريبة عن مجال اللغة والنحو، وليست الحركات في زعمه آثارا للعوامل، ولكنها عوارض لغوية اقتضاها أسلوب العربية، وليس في النحو عامل، وكل ما بني على ذلك من أحكام ينهار ويزول[١٢٩] . وهذا غلو في تهوين ما قام به النحاة الأوائل ."[١٣٠]

1-3-5دراسة " محمود سليمان ياقوت "

والدراسة التي قدمها الدكتور محمود سليمان ياقوت في كتابه " النحو التعليمي والتطبيق في القرآن الكريم " [١٣١]، وقد بنى كتابه على مجموعة من الدروس في " النحو التعليمي" يقدمها لمحبي اللغة العربية وعشاقها، وجمع بين الجانبين، أولهما نظري يعرض فيه للقاعدة النحوية وشرحها وتوضيحها، والآخر تطبيقي يقدم فيه إعرابًا مفصلًا لبعض الحروف والكلمات وأشباه الجمل والجمل. وتوضيح القاعدة من خلال التطبيق في القرآن الكريم؛ لأن الكثيرين من وجهة نظره من طلاب العلم والمعرفة يستوعبون القاعدة النحوية حين يتم

---

[١٢٧] " إذا درّس المعلم بابي التنازع والاشتغال على شكل حدود وتعريفات مجردة فهو غير مفيد، ولكن إذا درس هذين البابين على شكل أمثلة ونماذج فهي مفيدة جدًا . أين هي المشكلة عندما نطلب من التلميذ أن يحاكي الجملتين الآتيتين (وقف وتكلم الخطيب - الطالبَ علمته) ؟ فينشئ على غرارهما جملا عديدة "،انظر: صاري محمد، تيسير النحو : موضة أم ضرورة ؟، ص:23

[١٢٨] المخزومي، مهدي، في النحو العربي نقد وتوجيه، ص: 16

[١٢٩] المخزومي، مهدي، في النحو العربي نقد وتوجيه، ص: 232+299 ، نقلًا عن الدكتور محمد صاري، تيسير النحو موضة أم ضرورة؟، ص : 11

[١٣٠]، صاري، محمد، تيسير النحو : موضة أم ضرورة، ص:11

[١٣١] ياقوت، محمود، النحو التعليمي والتطبيق في القرآن الكريم، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2011، ص: 8

شرحها في ضوء بعض آيات الذكر الحكيم، وكذلك التطبيق في الحديث الشريف، والشعر العربي، والجمل، والعبارات الافتراضية.

1-3-6 دراسة " عائشة حوري "

هدفت الدكتورة في دراستها " تحليل محتوى كتب القواعد النحوية في المراحل الدراسية في الجمهورية العربية السورية "[١٣٢] إلى تحليل كتب القواعد النحوية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي والتعليم الثانوي في الجمهورية العربية السورية، من خلال تعرف الواقع الحالي لكتب القواعد النحوية شكلًا ومضمونًا، وتكشف عن جوانب القصور والقوة فيها، والتوصل إلى التوصيات والمقترحات التي يمكن أن تسهم في تطوير كتب القواعد النحوية والارتقاء بها .

1-3-7 دراسة " مومن أحمد "

قدم الدكتور مومن أحمد مقال بعنوان " القضية النحوية وآثارها لتطوير قواعد الكتابة "[١٣٣] يعرض في المقال الجدل القائم بين الباحثين حول دور النحو التقليدي في مساعدة الطلاب على التغلب على الأخطاء النحوية الخاصة بهم . فإنه يدل بالتالي على أهمية_ في حالة التطور النحوي في مهارات الكتابة وتحسين الكفاءة اللغوية. وقوة هذا النحو تكمن في العالمية والتوليدية ***Generative***. وهي تمكن مستخدمها للتوليد واللاتناهي وتجنب عبء نقل الأحكام السلبية كما يقدم استراتيجيات جديدة لفهم الرواية والقصة القصيرة وتحليلها وانتقاءها بطريقة مرضية و بشكل موضوعي.

1-3-8 دراسة الدكتور "علي آيت أوشان ":

قدم علي آيت أوشان في كتابه " اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي " الأسس المعرفية والديداكتية"[١٣٤]،وتهدف دراسته إلى إبراز كيفية انفتاح منهاج اللغة العربية بالتعليم

---

[١٣٢] حوري، عائشة، تحليل محتوى كتب القواعدالنحوية في المراحل الدراسية في الجمهورية العربية السورية، مجلة جامعة دمشق، المجلد 26، 2010 .

[١٣٣] ***Case Grammar and its Implications to Developing Writing Skills.***

webreview. n°11 (1998), 53-62 , http://www.webreview.dz/IMG/pdf/Case_grammer_and_its_implications_to_developing_writing_skills.pdf

[١٣٤] أوشان، علي،اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي، " الأسس المعرفية والديداكتية"،ص: 7

الثانوي الشعبة الأدبية على الدرس اللساني الحديث النحو الوظيفي ***Functional Grammar*** ومن خلال مكون من مكوناته الدرس اللغوي وتحديد الأسس اللسانية والوظيفية المعتمدة في ذلك، وكيف تم التعامل معها؟ وهل روعي في ذلك النقل الديداكتيكي ؟ وهل هذا الانفتاح هو ضرورة معرفية وتربوية فرضها التقدم الحاصل في مجال اللسانيات أم أنه مجرد استجابة تلقائية لدعوى التجديد ؟

ونجد في دراسة الدكتور علي آيت أوشان تقديم وصف موجز عن أهم الاتجاهات اللسانية الحديثة وكيفية معالجتها لمسألة تعليم وتعلم اللغة والأسس النظرية والمبادئ المنهجية المنظمة لنظرية النحو الوظيفي، وتحديد محتويات ومكونات الدرس اللغوي – النحو الوظيفي – والوقوف على كيفية تنفيذه، وقدم اقتراحًا بتقديم دليل بمصطلحات النحو الوظيفي الواردة في الكتاب المدرسي للسنة الأولى والثانية والثالثة من التعليم الثانوي بهدف مساعدة المدرس على تنفيذ الدرس اللغوي.

9-3-1 دراسة الدكتور " محمد صاري "

بين الدكتور في دراسته " تيسير النحو موضة أم ضرورة ؟" [١٣٥] "أن مادة النحو تشكل جزءًا رئيسًا في تعليم اللغات بشكل عام، ويعد هذا الجزء من أكثر الموضوعات تعقيدًا وتذبذبًا في مناهج تعليم العربية خاصة . وبرهن على أن أسبابًا عديدة تشكلت منها صعوبة القواعد النحوية في المجال التعليمي . فإلى جانب جفاف المناهج وعقم الكتب المدرسية والطرائق، وسوء فهم الغاية من تدريس القواعد وعجز المعلمين والمربين عن استثمارها استثمارًا فعالًا في إكساب المتعلم السلامة اللغوية وتلقائية التعبير.

وعليه، فإن تيسير هذه المادة على المتعلم - في زمان يتلقى فيه الفصحى تعلمًا وصناعة لا طبعًا واكتسابًا - واجب حتمي، وسيظل هذا الواجب قائما في الحاضر والمستقبل، كما كان قائما في الماضي. لكن التيسير في هذه المسائل الخطيرة جهد ضائع، أو طريق مضلة لا تعرف لها حدود، ولا تتضح لها غاية إذا تم معالجته بعيدًا عن الحقائق التي أثبتها العلماء والمختصون في ميدان علم تدريس اللغات ***Language teaching.***"[١٣٦]

ومن هنا، تأتي أهمية الدراسة التي قدمها الدكتور محمد صاري وحاول من خلالها تحليل الإشكالية الأساسية الآتية: لماذا لم تنجح المحاولات القديمة والحديثة في تجديد النحو؟ وما هو البديل المقترح ؟

---

[١٣٥] صاري، محمد، تيسير النحو : موضة أم ضرورة ؟، ص: 1

[١٣٦] صاري، محمد، تيسير النحو : موضة أم ضرورة ؟، ص: 1

4-1 غير العرب

1- 4-1 دراسة ميشيل صوان

ناقش في الدراسة التي قدمها بعنوان " وضع معايير قواعد النحو التعليمي" [١٣٧] الخصائص التي تميز قواعد النحو التعليمي عن أنواع القواعد النحوية الأخرى، وعرف مصطلح "القواعد التعليمية" بأنها القواعد التي تم وضعها لمساعدة الراغبين في تعلم لغة أجنبية على فهم الجوانب الخاصة للغات التي يدرسونها (سواء أكانت هذه القواعد موجهة مباشرة للطلاب أم للمعلمين و مواد الكُتاب التي من المتوقع أن ينقلوا هذه القواعد للمتعلمين بشكل أو بآخر).

وأشار إلى أنه يتم جمع هذه القواعد "كقواعد لغوية تعليمية" و يمكن تطبيق هذا المصطلح باعتدال حتى يتم جمع القواعد الموضوعة من أجل الطلاب الذين يتعلمون كيفية تكوين لغتهم وما أراده متعلق بإرشادات اللغة الأم.

والقواعد الستة التي افترضها على سبيل الجدل تكون مفيدة للمتعلمين وجيدة، و يعتقد أن الفرد باستطاعته تحديد ستة "معايير" لقواعد النحو التعليمي وهي:

- صحيحة.
- محددة.
- واضحة.
- بسيطة.
- البخل المفاهيمي.
- مألوفة.

1- 4-2 دراسة ديفيد نيوبي

الدراسة التي قدمها ديفيد نيوبي بعنوان "النحو التعليمي"[١٣٨] ، وقد عرف فيها النحو التعليمي بأنه أسلوب تنشئة نحوية للمتعلمين حيث ينقسم إلى قسمين منفصلين لكنهما

---

[١٣٧] ***Swan, M. (1994) : Design Criteria for Pedagogic Grammar Rules .In : Bygate M., Tonkyn, A. & Williams, E. (eds.) "Grammar and the Language Teacher" Longman: 45-55.***

[١٣٨] ***Newby, David. (2000): "Pedagogical grammar." Routledge encyclopedia of language teaching and learning. London: Routledge.***

مترابطان من الناحية النظرية : أولهما، النماذج الوصفية لقواعد اللغة والتي يمكن إدراجها ضمن قواعد النحو المرجعية التربوية و المواد التعليمية وصياغتها بطرق تجعل من السهل على المتعلم فهم ما يتم شرحه له، ثانيهما، نظريات اكتساب اللغة الثانية والتي ستوفر الأساس لمنهجية الفصول الدراسية.

وبين الاختلافات بين النحو التعليمي والنحو العلمي حيث وصف بأشكال مختلفة منها "النظرية" و "العلمية" ولا سيما فيما يتعلق بأي وصف تربوي يجب أن يكون أساسًا نظريًا وما هو هذا الأساس الذي ينبغي أن يقوم عليه؟

وبين المجالين النظريين اللذين شكلا النحو التعليمي - الوصف و المنهجية – حيث كان هذا الأخير هو المحور الرئيسي للاهتمام والذي كان في فترات متكررة من تاريخ تعليم اللغة وقد تمثل أساس الخلاف في:

- أهداف تدريس قواعد اللغة (معرفة القواعد اللغوية أو استخدام القواعد اللغوية؛ التلاعب بالجمل أو الإسهاب).
- تصنيف القواعد اللغوية (شكلًا و معنىً و استخدامًا) إلى وحدات تشكل أهداف المنهج أو التدريس.
- المدى الذي ينبغي التعامل به مع القواعد اللغوية بشكل منفصل عن الجوانب الأخرى للغة.
- استخدام القواعد، خاصة مدى التركيز المعرفي على القواعد النحوية مما يساعد على فهمها.
- أنواع التمارين وأنشطة القواعد اللغوية التي من شأنها أن تؤدي إلى الإتقان.

وبين محاولات بعض النحاة في إعطاء أساس نظري لقواعدهم: مثل، ***Leech, svartvic*** (1975) اللذين كتبا عن النموذج اللغوي "القواعد النحوية الوظيفية / النظامية؛ و في عام (1994) حدد صوان ***Swan*** الخطوط العريضة لكتابة "معايير التصميم" لقواعد الصياغة؛ و نيوبي استقى عام (1989) قواعده من نموذجه "النحوي النظري" (1989a). حتى الآن في كل مجالات قواعد الصياغة هناك "قاعدة واحدة فقط لم يتم اكتشافها نسبيًا بعد من وجهة نظره"[١٣٩] .

[١٣٩] انظر: ***Westney 1994***

2 – النحو التعليمي والنحو العلمي

2-1- مفهوم النحو التعليمي وعلاقته باللسانيات التعليمية

قدمت تعريفات متعددة للنحو التعليمي[١٤٠]، "من أشهرها أنه نحو يوضع أساسا لتلبية حاجات المتعلمين، ومساعدتهم على تعلم اللغة المستهدفة وبفحص مجمل التعريفات، يتضح أن النحو التعليمي يستند في صياغته إلى نظرية لسانية في الاكتساب ونظرية نفسية في التعلم وأوصاف لسانية للغة المستهدفة ولمتعلمها."[١٤١]ويمكن بيان أهمية هذا التعريفات في الآتي:

أ. إنه يعتمد على نظرية لسانية وهي نظرية الاكتساب التي قدمها تشومسكي وهي أن الطفل يولد ولديه القدرة على اكتساب اللغة.[١٤٢]

ب. إنه يعتمد على نظرية نفسية وتتفاوت من حيث علاقته بعلم النفس وخاصة في نظريات التعلم المقدمة في هذا المجال .[١٤٣]

ت. إنه يعتمد على أوصاف لسانية "اللغة المستهدفة"[١٤٤] ولمتعلمها في جميع مراحل التعلم .

---

[١٤٠] انظر وانك (2003 ***Wang***).

[١٤١] البوشيخي، النحو التعليمي للغة العربية : مبادئة وإجراءاته، قيد الطبع

[١٤٢] معظم البحوث التي أجريت في مجال اللغة، كان محورها معرفة كيفية اكتساب اللغة وكيفية تطوّرها وممارسة تدريسها على أسس لسانية ونفسية واجتماعية وتربوية. ففي الخمسينيات من القرن السابق كانت هناك نظريتان قد تطوّرتا وأصبحتا شائعتين حول كيفية اكتساب اللغة. وهاتان النظريتان كانتا متضادتين في الأفكار: الأولى النظرية السلوكية(***Behaviorism***) وهي التي ترى أنّ اللغة تتطوّر نتيجة عوامل أو مؤثراتٍ بيئية(***Environmental Influences***) والنظرية الثانية، هي النظرية الفطرية (***Nativism***) وترى أنّ اللغة تتطور بفعل عوامل فطرية تولد مع الإنسان وتصاحبه في حياته، وهي موجودة في داخله، أما الأفكار ووجهات النظر الحديثة حول كيفيَّة اكتساب الإنسان اللغة، فتركِّز على الجمع أو التفاعل بين العوامل البيئية والقدرات الفطرية وهو ما يصح أن نطلق عليه النظريات التفاعلية (***Interactionist Theories***) التي تختلف في تفسيرها لعملية اكتساب اللغة.(***Berk***,1998)، للتفصيل انظر: حتاملة، موسى، نظريات اكتساب اللغة الثانية وتطبيقاتها، كلية الدراسات العربية والإسلامية، دبي، مقال منشور في موقع مجمع اللغة العربية الأردني : http://www.majma.org.jo/majma/index.php/2009-02-10-09-36-00/311-69-3.html

[١٤٣] لمعرفة نظريات التعلم انظر: الفصل الأول من البحث .

[١٤٤] اللغة المستهدفة هي اللغة التي تريد أن تتعلمها أو التي من خلالها تقوم بالترجمة إلى لغتك، و اللغة المستهدفة أيضًا هي اللغة التي يتم تصميمها أو إضافة المصدر لتدريسها أو التي يشير إليها المصدر نفسه.

إذًا النحو التعليمي له طابع الخدمة للمعلم والمتعلم، بل بدون مبالغة هو البؤرة الأساس التي من خلالها يفيد الطرفين.

"وقد اهتدى علماء العربية إلى أسلوب تعليمي فريد، يتمثل في المنظومات النحوية أو الألفيات كالأجرومية وألفية ابن مالك وغيرهما. وهي كتب نحوية تعليمية تختزل القواعد النحوية وشواهدها وشواردها في أبيات شعرية، وتجعل من حفظها مُلما إلى حد بقواعد النحو العربي. فألفية ابن مالك[١٤٥] تقدم المبتدأ مثلا على الشكل الآتي:

مبتدأ زيد وعاذر خبر **إن قلت زيدٌ عاذر من اعتذر**
وأوّل مبتدأ والثاني **فاعل أغنى في أسار ذان**
وقس كاستفهام النفي وقد **يجوز نحو فائز أولو الرّشد**

وعلى الرغم مما يمكن توجيهه من نقد لما تضمنته الألفية من القواعد والشواهد والشوارد، إلا أنها تدل على الوعي الذي صاحب النحاة بضرورة صياغة نحو تعليمي للغة العربية يساعد متعلميها على إتقان قواعدها، كما أنها أدت دورا ملموسا في نشر الوعي النحوي بين المتعلمين والعلماء بمشاربهم المختلفة مدة من الزمان غير يسيرة."[١٤٦]

2-2- التمييز بين النحو العلمي والنحو التعليمي

قبل التفريق بين النحو التعليمي والنحو العلمي ***Scientific Grammar***، يتوجب معرفة نشأة النحو فعندما نتحدث عن البصرة فنحن نتحدث عن النحو العربي منذ نشأته وحتى عصرنا الحاضر، فمن المعروف أن النحو نشأ بصريًا وتطور بصريًا وذلك لا شك فيه، فالبصرة هي التي سبقت إلى وضع النحو منذ القرن الأول للهجرة، فهي التي عرفت في تاريخ النحو بأنها المدرسة التي وضعت أصول القياس في النحو.[١٤٧]

ولكن السؤال هنا: ما السبب الذي دفع العرب إلى وضع النحو؟

[١٤٥] ابن مالك، محمد، ألفية ابن مالك، دار التعاون، دون طبعة، القاهرة، مصر،دون تاريخ، ص:7

[١٤٦] البوشيخي، النحو التعليمي للغة العربية : مبادئة وإجراءاته، قيد الطبع

[١٤٧] الراجحي، عبده، دروس في كتب النحو، دار النهضة العربية للطباعة، بيروت، لبنان،1975، ص:9- 10.

يجمع الدارسون على أن النحو العربي نشأ لحفظ القرآن من اللحن، وأن علي بن أبي طالب أمر أبا الأسود الدؤلي أن ينحو نحوًا لحفظ السليقة العربية، فوضع الدؤلي النحو لقول سيدنا علي (انح هذا النحو) .

ويعد وضع النحو في تاريخ اللغة عريقًا، غير أنه لا يكتسب السمات العامة المميزة للغة التي ينتمي إليها في العادة إلا بعد مرور حقب طويلة من التطور تتبلور فيها قواعده العامة، وأن قواعد النحو العربي تطبّق بالسليقة إلى أن قضت الحاجة بعد الفتوح إلى وضع أصولها وتدوينها وحدث هذا منذ أواسط القرن الأول الهجري .

وقد اختلف الناس كذلك في السبب الذي دعا إلى البادرة الأولى التي دعت إلى وضع النحو، وأن علم النحو قد تطور في المئة سنة الأولى من وضعه بل قل إنه طفر طفرة كبيرة بين مؤلف أبي الاسود وكتاب سيبويه، ولقد شهد النصف الأخير من القرن الثاني للهجرة توسعًا في الدراسات النحوية و تناول التوسع الظواهر النحوية وتعليلها .

ويبدو لمتتبع التآليف النحوية إبان نشأة علم النحو أن هذه النشأة لم تسر سيرًا مطردًا وإنما بشكل طفرتين كبيرتين أولاهما على يد عيسى بن عمر المتوفى سنة 146 هـ، والأخرى على يد سيبويه المتوفى حوالي سنة 170 هـ.[١٤٨]

ومن هذا يمكن تعريف النحو "لغة : القصد والأمّ عند الجمهور، واصطلاحًا : "انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتحقير والتنكير والإضافة والنسب والتركيب وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذ بعضهم عنها ردّ إليها وهو في الأصل مصدر شائع، أي نحوت نحوًا، كقولك قصدت قصدًا، ثم خص به انتحاء هذا القبيل من العلم". [١٤٩]

فنجد الكثير من القدامى قدموا تعريفًا للنحو يمكن اعتباره بداية في علوم اللغة العربية دون تحديد، وهي كالآتي:

- السكاكي(626هـ) : يعرف السكاكي علم النحو : "بأن ينحو كيفية التركيب فيما بين الكلم لتأدية أصل المعنى مطلقًا بمقاييس مستنبطة من استقراء كلام العرب وقوانين مبنية عليها ليحترز بها عن الخطأ في التركيب من حيث تلك الكيفية." [١٥٠]

---

[١٤٨] ترزي، فؤاد، في أصول اللغة والنحو، دار الكتب، بيروت، لبنان، دون تاريخ، ص: 95-100

[١٤٩] ابن جني،

[١٥٠] ترزي، فؤاد، في أصول اللغة والنحو، ص: 94-93

- عبد القاهر الجرجاني(816هـ) : يعرفه بأنه: "هو علم بقوانين يعرف بها أحوال التراكيب العربية من الإعراب والبناء وغيرهما. وقيل : النحو علم يعرف بها أحوال الكلمة من حيث الإعلال، وقيل: علم بأصول يعرف بها صحة الكلام وفساده".[١٥١]

وعلى هذا الأساس بني الحديث على ما قدم في السابق، فنجد المتوكل [١٥٢]وضح مفهوم النحو وقال إنه "لاينطبق مصطلح "النحو" على مفهوم واحد بل على عدّة مفاهيم أهمها أربعة :

أوّلًا: النحو في مقابل اللسانيات : دأب المشتغلون بتاريخ الدرس اللغوي على التمييز بين المرحلة القديمة، مرحلة الدراسات النحوية، والمرحلة الحديثة،مرحلةاللسانيات .إذا كان الاتفاق حاصلًا على التمييز بين هاتين المرحلتين الكبريتين.

ثانيًا: النحو باعتباره فرعًا من فروع الدرس اللغوي : يطلق مصطلح النحو كذلك على فرع من فروع الدرس اللغوي قديمه وحديثه يختص بالتركيب أو الصرف أو يشملهما معًا.

ثالثًا: النحو باعتباره نمذجة صورية للواقع اللغوي : مصطلح النحو وأكثرها انتشارًا الآن في الأدبيات اللسانية إطلاقه من الجهاز الواصف نفسه . وقد يتوسع في ذلك فيطلق هذا التوسع

" النحو التوليدي " [١٥٣]و " النحو المعجمي الوظيفي "و " نحو الأحوال " و " النحو المركبي المعمم " و " النحو الوظيفي"[١٥٤] .

---

[١٥١] ترزي، فؤاد، في أصول اللغة والنحو، ص:93

[١٥٢] المتوكل، أحمد، المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي (الأصول والامتداد)، دار الأمان، الرباط، المغرب، 2006، ص : 39-36

[١٥٣] "النحو التوليدي التحويلي"وهذا النحو قام بوضعه رائد اللسانيات الحديثة (نعوم تشومسكي)وهو النحو النقيض للنحو التقليدي حيث لايمكن للنحو التقليدي حصر الجمل اللامتناهية التي تولدها اللغة، ولكن خلاف ذلك النحو التوليدي الذي يقوم على أساس التوليد الرياضي حيث يصاغ على هيئة صيغ رياضية يمكن من خلالها توليد عدد كبير من الجمل وتركيبات الجمل السليمة للغة ما، ومن المعروف أن النحو التوليدي يفترض ثنائية البنية بما معنى أنه هناك بنية ذهنية عميقة تشمل العناصر الكاملة للمقولة اللغوية التي تتحول إلى بنية سطحية منطوقة. للتفصيل انظر : بناني، محمد الصغير، المدارس اللسانية في التراث العربي وفي الدراسات الحديثة، دار الحكمة، الجزائر، ص: 76

[١٥٤] "النحو الوظيفي" الذي ظهر عند سيمون ديك وهو يعتبر القدرة التواصلية هي الجهاز الذهني الذي يمكن للمخلوقات البشرية التواصل بها عن طريق العبارات اللغوية، فمن هذا يمكن القول إن الملكة التواصلية عنده أشمل من الملكة النحوية بل يمكن القول إنها تحتويها أيضًا، فنتاج الملكة التواصلية العبارات اللغوية

رابعًا: النحو بالمعنى الواسع أي النظرية.

وهنا لا بد من التفريق بين النحو العلمي والنحو التعليمي، فكل منهما يعد علمًا مستقلًا بذاته، ونجد أن بعض النحويين اللغويين يعلو صوتهم بالاحتجاج والنكير على أي مسعى فيه جانب من تطوير وإصلاح تعليم النحو، خوفًا على هذا العلم من أن يداخله فساد، والواقع أن معظم أولئك المحتجين ممن لم يدرسوا النحو ولم يواجهوا مشكلات تعليمية، وكلها لغاية جعل نحو العربية يخلو من أي شيء يمكن أن يؤثر على الأمة العربية .[١٥٥]

نحن نتحدث هنا عن نحو تعليمي يزود الطالب بما هو ضروري لا بما هو كمالي. أو على حد عبارة الجاحظ : " أما النحو فلا تشغل قلبه " أي صبي" إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه، وشعر إن أنشده، وشيء إن وضعه، وما زاد على ذلك فهو مشغلة عما هو أولى "[١٥٦]، فما المردود اللغوي من أن نعلم طالب النحو " أن الضمير (أنا) له خمس لغات هي : (أنا، أنِ، آن، أنْ، أنه)"[١٥٧]

إن الإجابة عن هذا التساؤل تكمن في اختيار أيسر السبل في تعلم الطالب ما يلزمه لممارسة حياته بلغة سليمة تقيه من وقوعه في اللحن، بناء عليه سوف تعقد الدراسة مقارنة بين النحو العلمي والنحو التعليمي على أساس التوفيق بين النظرية والتطبيق، وقد بين الدكتور دوجلاس براون[١٥٨] ما نسمية بالنحو التعليمي و العلمي، فالنحو التعليمي وصف نحوي للغة، وضع لهدف خاص وهو المساعدة في تعليم هذه اللغة، والنحو العلمي لم يوضع كي يكون نحوًا تعليميًا قط. وخير نموذج للنحو التعليمي كتاب روبرت كرون " بنية اللغة الإنجليزية "

المستعملة في مقامات تواصلية وليست الجمل المجردة؛ لذلك فإن فهم بنية هذه الملكة ومكوناتها وطريقة عملها يتم من خلال دراسة العبارات اللغوية التي تصدرها هذه الملكة، فمن هذا أعلن ديك أن النحو الوظيفي لا يمكن أن ينحصر في وصف بنية الجمل اللغوية. للتفصيل انظر : البوشيخي، عز الدين، لسانيات النص في ضوء النحو الوظيفي الخطابي، مقال منشور في موقع صوت العربية :

http://www.voiceofarabic.net/index.php?option=com_content&view=article&id=894:2011-06-22-15-12-17&Itemid=336

[١٥٥] خسارة، ممدوح، تيسير تعليم النحو، مجلة اللسانيات، الجزائر، 2003، ص : 66

[١٥٦] السيد، محمود، أضواء على تدريس النحو – ندوة النحو والصرف -، الكتاب الثاني دمشق، 1994، ص : 10.

[١٥٧] ابن يعيش، شرح المفصل، المطبوعات المنيرية، دون طبعة، دون بلد، دون تاريخ، الجزء الثالث، ص : 93-94، ولسان العرب : أنن . نقلًا عن : خسارة، ممدوح، تيسير تعليم النحو، ص: 67

[١٥٨] براون، دوجلاس، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص: 181-182

[١٥٩]،ومعظم كتب تدريس اللغة و النحو التي تستخدم في دروس تعليم اللغات الاجنبية هي كتب تندرج ضمن النحو التعليمي . أما النحو العلمي الذي يسمى أحيانًا " النحو التحليلي" فهو يحاول أن يفسر بنية اللغة دون الإشارة إلى التعليم أو التدرج، أو مستويات الصعوبة أو سلاسة الشرح .

والنحو التعليمي ***pedagogical grammar*** يقوم على أسس لغوية ونفسية وتربوية حيث يركز على ما يحتاج إليه المتعلم، فيستثمر"بعض المفاهيم أو المصطلحات النحوية لهذه النظرية -النظرية النحوية- أو تلك، ليتخذ منها أصولًا، يبني عليها منهجية تعليمية متسقة ومنظمة، تعتمد على النتائج التي توصل إليها علماء النفس والبيداغوجيا واللسانيات التطبيقية"[١٦٠]. ويسمى أيضا "النحو الوظيفي"[١٦١] . وهنا يحدث التداخل بين النحو التعليمي والنحو الوظيفي ومن الضرورة خضوع النحو التعليمي والنحو العلمي لتوجيه وظيفي يراعي حاجات المتعلم، ويعرض له بأساليب مشوقة، تدفعه لمتابعته. غير أن الواقع بخلاف ذلك، "فأصبح النحو الوظيفي عند بعضهم نحوًا علميًا، نحو ما فعله أحمد المتوكل فقد درس العربية بتطبيق النحو الوظيفي في نظامها التركيبي"[١٦٢].

---

[١٥٩] ***Krohn,R,(1971)***

[١٦٠] بعيطيش، يحيى، النحو العربي بين التعصير والتيسير، بحث منشور في كتاب أعمال ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2001،ص: 120. نقلًا عن : بسندي، خالد، محاولات التجديد والتيسير في النحو العربي (المصطلح والمنهج: نقد ورؤية)، جامعة الملك سعود، بحث منشور في مجلة الخطاب الثقافي، العدد3، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2008، ص : 13

[١٦١] إبراهيم، عبد العليم، النحو الوظيفي، دار المعارف، الطبعة الرابعة، القاهرة،مصر، 1978، ص:5. نقلًا عن : بسندي، خالد، محاولات التجديد والتيسير في النحو العربي (المصطلح والمنهج: نقد ورؤية)، جامعة الملك سعود، بحث منشور في مجلة الخطاب الثقافي، العدد3، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2008، ص : 13

[١٦٢] المتوكل، أحمد، دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، 1988،ص7. وينظر العجمي، فالح، تطوير مقررات اللغة العربية في التعليم العام، ص : 596، نقلًا عن : بسندي، خالد، محاولات التجديد والتيسير في النحو العربي (المصطلح والمنهج: نقد ورؤية)، جامعة الملك سعود، بحث منشور في مجلة الخطاب الثقافي، العدد3، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2008، ص : 13

وقد عرف أولدين بأنه "نحو يوضع أساسا لتلبية حاجات المتعلمين، ولمساعدتهم على تعلم اللغة المستهدفة (أولدين (Oldin 1994)). ويقابله النحو العلمي الذي يشمل أنماطا متعددة من الأنحاء، كالأنحاء الوصفية، أو المعيارية، أو التوليدية، أو الوظيفية"[١٦٣].

3-2 - شروط النحو التعليمي ونماذج منه في اللغات الأخرى

قواعد صياغة النحو التعليمي، حسب (أولدين (Oldin 1994)) بصورة تكون فيها[١٦٤]:

- واقعية (أي غير مجردة)
- بسيطة
- واضحة
- تراكمية
- مألوفة
- غير تقنية

ويمكن أن نفسر هذه الشروط بالآتي :

- واقعية : يجب أن تصاغ الأمثلة المتناولة في الدروس النحوية من الواقع اللغوي، ويجب استثمارها في الواقع ولا تعتمد للحفظ ويجري تطبيق القاعدة في الواقع اللغوي، ولكن في الوقت ذاته لابد أن تكون معززة لقيمة محددة عند الطلاب، فعلى سبيل المثال نجد أن الأمثلة النحوية التي تكون مستمدة من الحديث الشريف والقرآن الكريم من الطبيعي أن تلامس الواقع من خلال تقديم الوعظ والنصح والإرشاد.
- بسيطة : يجب أن تكون القاعدة التعليمية بحسب رأي صوان مُبسطة فهناك حتمًا بعض المفاضلة مع الحقيقة أو الوضوح.

---

[١٦٣] البوشيخي، النحو التعليمي للغة العربية : مبادئة وإجراءاته، قيد الطبع

[١٦٤] انظر صيغة أخرى للمعايير التي يجب أن تراعى في قواعد النحو التعليمي، في: صوان (***Swan*** 1994) ويستني (***Westney*** 1994).

والتبسيط يمكن أن يسهم في الوضوح، كما استخدمه كمصطلح يتعلق في المقام الأول بجميع الطرق الخاصة بالشرح؛ والتبسيط[١٦٥] في طريقة البناء. علي سبيل المثال، عن طريق الحد من عدد من الفئات أو التقسيمات الفرعية أو من خلال ترك التفاصيل غير الجوهرية.

وأحد الأشياء التي تميز القواعد التعليمية من وجهة نظر صوان عن القواعد الوصفية هي التبسيط و تعتبر القواعد الواضحة و البسيطة ذات قيمة من الناحية النفسية لأنها تجعل الطلاب يشعرون بأنهم يمكنهم الفهم و السيطرة على أدوات المعارف المعقدة جدًا التي يواجهونها.

وأفضل نوع من أنواع التبسيط هو تحديد إطار المادة عن طريق التفاعل بين ملامح 'المحدد' و 'المعروف للمستمع" و بالتالي إعطاء أربعة مدركات ممكنة:

١- معروف و محدد للمستمع { النظر إلى الشمس! } .
٢- محدد لكن غير معروف للمستمع { مررت بقرية} .
٣- غير محدد لكن معروف للمستمع { الأسد حيوان خطير، أسد خطير، الأسود خطرة}.
٤- غير محدد و غير معروف للمستمع{ إذا أراد شخص ما شيئًا ما} .[١٦٦]

لقد تم فقد بعض التوضيحات أثناء التبسيط – حالة المحدد غير المشروح و المعروف للمستمع يستخدم لالتقاط المصطلح. قام المؤلفون أيضا بقطع زاوية أو زاويتين - على وجه الخصوص-، فقد قرروا عدم التعامل مع استخدام أدوات التعريف لصنع تمييز عام / محدد، لكن ما تبقى يعطي قدرًا كبيرًا من الصحة حول استخدام أدوات التعريف و يعطيها إطارًا يمكن أن يجعل من المعقد جدًا الوصول إلى متوسط تقدم الطالب أو المعلم.

توجد عملية تبسيط أخرى مثيرة للإعجاب أثارها صوان في مقال عن تعليم زمن المضارع التام، وأن من الغالب ما نعتقد أن هناك قواعد لا نهائية لجملة المضارع التام . وفي الواقع هذه يمكن إرجاعه إلى مبدأين بسيطين وهما:

١- وصف الأفعال التي تبدأ في الماضي و تستمر إلى الحاضر (وربما إلى المستقبل):
"لقد زرعت أربع عشرة وردة حتى هذا الصباح"

---

[١٦٥] الوضوح عكس الغموض ويعني تجنب مفاهيم غير واضحة المعالم أو المصطلحات الغامضة أو المضللة. التبسيط عكس التعقيد أيضًا فالتبسيط وصفا ينطوي علي التشذيب لجعله أكثر قابلية للفهم.

[١٦٦] ***Todd , L , & Hancock , I , 1986 . International English Usage , Croom Helm .Andover .***

٢- الإشارة إلى الأفعال التي قد تحدث أو لًا تحدث في وقت غير محدد في الماضي مع نوع من الوصول إلى الوقت الحاضر: هل اجتزت اختبار القيادة الخاص بك؟

إن كل استخدامات الزمن المضارع التام (على سبيل المثال مع، منذ ذلك الحين، الخ) سوف ينسجم مع إحدى هذه القواعد حيث تنتشر القواعد من دون نهاية مما يجعل صلابة هذه الجملة أكثر صعوبة مما هو عليه في الواقع.[١٦٧]

سواء كان التبسيط الخاص صالحًا أم لا فهذا يعتمد في نهاية المطاف على الذين يقومون به من حيث حجم معرفتهم و حجم تعاطيهم وقدرتهم على التعامل معه و القيمة التي يضيفها الطلاب و المعلمون لجعله دقيقًا. على الرغم من ذلك، يمكن للمرء أن يتساءل هل كان ألكسندر نحويًا تعليميًا ممتازًا على الرغم من أنه لم يدفع ثمنًا باهظًا للتبسيط، ومن السهل نفاد صبره وسط غابة من القواعد التي غالبًا ما تتوفر في محاولة يائسة لتثبيت استخدام زمن المضارع التام، ومن ناحية أخرى، هذا الأمر هو الأصعب؛ لذلك قام النحاة بصنع مثل هذا الجو العكر.[١٦٨]

- واضحة : في مجال الدروس النحوية يتوجب الابتعاد عن صياغة أسئلة معقدة، بل يمكن استخدام أسئلة سهلة التطبيق؛ حتى لا يحصل تداخل في القواعد النحوية.

وقد يميل المعلمون كما يرى ميشيل صوان[١٦٩] إلى أن يكونوا جيدين في جعل الأمور واضحة حيث إنّ تدريبهم المهني و خبرتهم جعلتهم مهرة في تقديم المعلومات بطريقة منظمة وذلك باستخدام أمثلة بناءة و التركيز على ما هو أهم و القضاء على الغموض.

---

[١٦٧] ***Alexander , L.G 1998 b, The three best kept secrets about grammar , partical English teaching , vol . 9 , no 2,59 , 60.***

[١٦٨] قدم صوان مثالًا لهذه القضية وهو : (تحديد استخدام زمن المضارع التام هو بالأحرى أشبه بمحاولة وضع بالون في جيبك و تخرج من الجيب الآخر) و أنها مثيرة للاهتمام نجدها في كتاب لونجمان لقواعد اللغة الإنجليزية (1988a) كرس ألكسندر فعليا الكثير من المساحة - أكثر من 140 سطرًا - لهذه النقطة. بالمقارنة مع (كوبويلد سنكلير، 1990) الذي كرس 58 سطرًا، جري باوم و كتاب قواعد لغة الطالب (1990) لكويرك به 80سطرًا، أما طومسون و مارتينيه (1980) فقد خاضا معركة حتى الموت مع هذه الأزمنة بعيدة المنال حيث كرسا أكثر من 380سطرًا.

[١٦٩] ***Swan, M. (1994) : Design Criteria for Pedagogic Grammar Rules .In : Bygate M., Tonkyn, A. & Williams, E. (eds.) "Grammar and the Language Teacher" Longman: 45-55.***

وتمت كتابة قواعد النحو التعليمية الحديثة في أغلب الأحيان من قبل أشخاص خبراء في مجال التدريس حيث وضحوا الأشياء بشكل جيد مما يسهل العثور على القواعد الواضحة غير الصحيحة أكثر من العثور على القواعد الصحيحة غير الواضحة. وغالبًا ما تكون القواعد غير واضحة بسبب استخدام مصطلحات غير مرضية وهذا قد يخفي حقيقة أن الكاتب نفسه لا يفهم النقطة التي يتحدث عنها مستخدمًا عبارات غامضة مثل التوكيد والوضوح والاعتياد والضمير والحالة، والطريقة أو النمط الذي يمكنه إعطاء إيهام بالتفسير دون توصيل المعنى بدقة.

ومن المهم عند صياغة الشروح التعليمية أن يسأل الفرد نفسه عما إذا كان هذا المعلم يفهم المراد بالضبط من المصطلح الذي يستخدمه، و على افتراض أنه يفهم، هل يبدو على فرد حاضر أنه يفهم الأشياء كما يفهمها المعلم باعتبارها شيئًا واحدًا؟

- تراكمية : تبنى المهارات النحوية في الدروس النحوية على أساس مهارات مكتسبة، ويمكن تكرار القواعد حتى تترسخ القاعدة عند الطالب، وزيادة التطبيقات النحوية يعزز فهم القاعدة.

- مألوفة : تصاغ المعلومات في الدروس النحوية بطريقة مألوفة تسهل على الطالب عملية الفهم؛ حتى لا يشعر الطالب بالملل، والشعور بالعلاقة بين القاعدة النحوية واللغة المستعملة، يفهم من هذا أن الكلمات المتوافرة في الأمثلة النحوية ينبغي أن تكون كلمات مستعملة غير غريبة على الطالب، حتى لا يكون أمام أمرين محيرين، فيصبح في حيرة وهي أيتوصل إلى معنى الكلمة الغريبة؟ أم يفهم القاعدة النحوية المطلوبة؟

- غير تقنية : أو بمعنى أخر غير رمزية أو حسابية، أي لا يمكن صياغة القواعد النحوية صياغة رياضية أو رمزية في الدرس اللغوي، ولا يمكن اعتماد التعقيد في صياغة القاعدة النحوية. وقد عبر عنها بمصطلح البخل المفهومي ***conceptual parsimony*** ولتفسير هذا يجب الاستفادة من الإطار المفاهيمي للمتعلم، فنجد أن مبدأي البساطة والوضوح لا يكونان كافيين؛ فأحدهما يمكنه أن يقلل بشكل كبير من تعقيد التفسير واستخدام المصطلحات شديدة الدقة و أن تظل محتفظة بشيء من الصعوبة على غير المتخصص. عندما يتم توصيل معلومات جديدة فغالبًا ما يكون هناك فجوة بين الكاتب والمتحدث و القارئ والمستمع.

ليس بالضرورة أن يكون الأسبق أعلم من السابق؛ فيمكن له تحليل أدوات التعريف باستخدام المفاهيم والفئات التي على الرغم من وضوحها لكنها غير مألوفة للمتلقي. من أجل التواصل بشكل فعال قد يكون من المهم الأخذ بعين الاعتبار الإطار المفاهيمي المتاح للقارئ أو المستمع مع محاولة العمل على هذا بقدر المعقول.

إذا كانت طريقة أحد ما في تحليل موضوع ما بعيدة عن التحليل الذي أتي به أحد الحضور فمن المرجح أن يؤدى ذلك إلى فقد التواصل. وإذا كان هناك نحوي محترف يكتب لزملائه أو لهواة مطلعين فإنه لا يحتاج إلى القيام بالكثير من التنازلات ليتوافق مع مبدأ البخل المفاهيمي، فيمكنه افتراض أن معظم القراء سيكونون على دراية بالمفاهيم والمصطلحات المستخدمة؛ فيمكن أن نتوقع منهم القيام بالعمل اللازم لفهم المقصود بالضبط عن طريق التلفظ بالكلمات بطريقة غير صحيحة. ومن ناحية أخرى، يقوم النحوي التعليمي أو المعلم بإعطاء المتعلمين قاعدة يمكنها في أغلب الأحيان جعل قرائه أو المستمعين افتراض القليل من التكلف المفاهيمي لذلك يجب عليه محاولة الوصول إلى الأشياء عبر استخدام أبسط المفاهيم النحوية الممكنة. وذلك سيتم اختيار المصطلحات لمعرفتها بدلًا من دقتها. و من الضروري في بعض الأحيان تزويد الطلاب بمفاهيم جديدة من أجل الوصول إلى نقطة تواصل، لكن يجب على المرء أن يهدف إلى الوصول إلى الحد الأدنى من التدخل وهذا غالبًا ما يعني التسوية – الجادة ربما - مع عنصر صحة القاعدة، ومثال ذلك :

أي من القواعد التالية يمكن أن تكون الأكثر فهمًا من جانب متوسط المتعلمين؟

١ . نستخدم "كثيرا" مع الأسماء غير المعدودة و "العديد" مع الأسماء المعدودة الجمع.
٢ . نستخدم "كثيرا" مع الأسماء المفردة و "العديد" مع الجمع.

ويرى ميشيل صوان في هذه الحالة، أن إضافة الدقة من خلال الإشارة إلى الجمع ليس له قيمة إلا إذا كان الطالب على دراية تامة بهذا المفهوم.[١٧٠] [١٧١]

---

[١٧٠] يبدو أن الطلاب الذين يستطيعون التمييز بين المفرد والجمع من غير المرجح أنهم يحاولون استخدام "الكثير" مع الأسماء المفردة القابلة للعد لأن الجمل مثل "كثير حصان" لا معنى لها لذلك فإن "الأسماء المفردة" سيتم توجيهها بشكل فعال نحو الأسماء غير المعدودة في هذه الحالة.

[١٧١] ***Swan, M. (1994): Design Criteria for Pedagogic Grammar Rules . In : Bygate M., Tonkyn, A. & Williams, E. (eds.) "Grammar and the Language Teacher" Longman: 45-55.***

نماذج من اللغات الأخرى

قدم الدكتور عز الدين البوشيخي[١٧٢] مثالًا لما تناوله بيلد Peled[١٧٣] في تقديم المبتدأ على النحو الآتي:

يقدم ابن السّراج[١٧٤] المبتدأ قائلا:

المبتدأ: ما جردته من عوامل الأسماء ومن الأفعال والحروف وكان القصد فيه أن تجعله أولًا لثانٍ مبتدأ به دون الفعل يكون ثانيه خبره ولا يستغنى واحد منهما عن صاحبه، وهما مرفوعان أبدًا فالمبتدأ رفع بالابتداء، والخبر رفع بهما، نحو قولك: الله ربنا، ومحمد نبينا، والمبتدأ لا يكون كلامًا تامًّا إلا بخبره وهو معرض لما يعمل في الأسماء نحو: كان وأخواتها، وما أشبه ذلك من العوامل، تقول: عمرو أخونا، وإن زيدًا أخونا، وسنذكر العوامل التي تدخل على المبتدأ وخبره فتغيره عما كان عليه في موضعها إن شاء الله.

والمبتدأ يبتدأ فيه بالاسم المحدث عنه قبل الحديث، وكذلك حكم كل مخبر، والفرق بينه وبين الفاعل: أن الفاعل مبتدأ بالحديث قبله، ألا ترى أنك إذا قلت: زيد منطلق فإنما بدأت "بزيد" وهو الذي حدثت عنه بالانطلاق والحديث عنه بعده، وإذا قلت: ينطلق زيد فقد بدأ بالحديث وهو انطلاقه، ثم ذكرت زيدًا المحدث عنه بالانطلاق بعد أن ذكرت الحديث. فالفاعل مضارع للمبتدأ من أجل أنهما جميعًا محدث عنهما وإنهما جملتان.

ويقدم ابن الأنباري[١٧٥] المبتدأ قائلًا:

إن قال قائل ما المبتدأ قيل كل اسم عريته من العوامل اللفظية لفظًا وتقديرًا.

ويقدم ابن جني[١٧٦] المبتدأ قائلًا:

اعْلَم أَن الْمُبْتَدَأ كل اسْم ابتدأته وعريته من العوامل اللفظية وعرضته لَهَا وَجَعَلته أَولا لثان يكون الثَّانِي خَبرا عَن الأول وَمُسْندًا إِلَيْهِ وَهُوَ مَرْفُوع بِالِابْتِدَاءِ تَقول زيد قَائِم وَمُحَمّد منطلق ف زيد وَمُحَمّد مرفوعان بِالِابْتِدَاءِ وَمَا بعدهمَا خبر عَنْهُمَا.

---

[١٧٢] البوشيخي، عزالدين، النحو التعليمي: مبادئه وإجراءاته، قيد الطبع

[١٧٣] ***Peled, Yishai . (2010): Sibawayhi's Kitab and TheTeaching of Arabic Grammar JSAI, 37(2010).***

[١٧٤] ابن السراج، الأصول في النحو، ص:58

[١٧٥] ابن الأنباري، أسرار العربية،دار البيطار للنشر، دون تاريخ، ص :66

[١٧٦] ابن جني، اللمع في العربية، ص:12.

ويخلص بيلد (***Peled*** 2010) بعد المقارنة إلى أن هذه الكتب النحوية الثلاثة وغيرها مثلها، لا يمكن عدها كتبا تعليمية بالمعنى الدقيق، ولا يمكن أن تفيد متعلم العربية المفتقد لكثير من المفاهيم الواردة فيها.

واستطرادًا لما سبق سنورد مثالًا آخر يعزز رأي بيلد ***Peled***، كما أنه يمنحنا تلك الفكرة المتألقة التي استطاع علماؤنا العرب بلورتها في أساليبهم التعليمية اللغوية، ومن ثم استطاعت الدراسات الحديثة أن تقتبس منها لتقدم لنا تمازجًا واقعيًا وأساليب ثرية تمضي بنا قدمًا إلى تحقيق النتائج التعليمية الناجحة.

يقدم ابن السراج[١٧٧] المفعول به قائلًا:

شرح الثاني: وهو المفعول به.
قد تقدّم قولنا في المفعول على الحقيقة إنه المصدر، ولما كانت هذه تكون على ضربين: ضرب فيها يلاقي شيئًا ويؤثر فيه. وضرب منه لا يلاقي شيئًا ولا يؤثر فيه، فسمي الفعل الملاقي متعديًا وما لا يلاقي غير متعد. فأما الفعل الذي هو غير متعد فهو الذي لم يلاق مصدره مفعولًا نحو: قام وأحمرَ وطالَ. إذا أردت به ضد قصر خاصةً، وإن أردتَ بِه معنى علا كان متعديًا، والأفعال التي لا تتعدى هي ما كان منها خلقةً أو حركة للجسم في ذاته وهيئةً له، أو فعلًا من أفعال النفس غير متشبث بشيء خارج عنها.

يقدم ابن الأنباري [١٧٨]المفعول به قائلًا :

[تعريف المفعول به]

إن قال قائل: ما المفعول /به/؟ قيل: كل اسم تعدَّى إليه فعل.

ويقدم ابن جني[١٧٩] المفعول به قائلًا:

واعْلَم أَن الْمَفْعُول بِهِ فِي هَذَا الْبَاب يَرْتَفِعُ من حَيْثُ يرْتَفع الْفَاعِل لِأَن الْفِعْل قبل كل وَاحِد مِنْهُمَا حَدِيث عَنهُ ومسند إِلَيْهِ وَذَلِكَ قَوْلك ضربَ زْيد وشُتمَ بكر
من الْمُتَعَدِّي إِلَى مفعولين.

---

[١٧٧] ابن السراج، الأصول في النحو، ص: 162

[١٧٨] ابن الأنباري، أسرار العربية،ص : 66

[١٧٩] ابن جني، اللمع في العربية، ص:33

وفي هذا الصدد قدم الدكتور عز الدين البوشيخي [180] نموذجين لكيفية صياغة قواعد النحو التعليمي، الأول يستند إلى التحليل إلى المكونات المباشرة من جهة، ويستفيد مما ورد في كتاب سيبويه من أوصاف نحوية. أما النموذج الثاني فيستند إلى النحو المعجمي الوظيفي من جهة، ويعيد صياغتها بما يتلاءم وشروط النحو التعليمي. وكلا النموذجين منشغلان بتعليم اللغة العربية.

النموذج الأول:

يبين (بيلد (*Peled* 2010)) إمكان الاستفادة من كتاب سيبويه، الذي يمثل النحو العلمي، في صياغة نحو تعليمي ملائم لمتعلمي اللغة العربية.

ينطلق (بيلد) من ملاحظة (أوينز(*Owens* 1988)) التي يشير فيها إلى أن النحويين العرب كانوا يدركون مفهوم المركب الاسمي، مستدلا على ذلك بتحليل سيبويه[181] لجملة:

هذا الرجل منطلق

حيث قال:

الرجل صفة لهذا وهما بمنزلة اسم واحد كأنك قلت هذا منطلق

فكل من اسم الإشارة (هذا) والاسم (الرجل) "هما بمنزلة اسم واحد"، أي يشكلان معا "مركبًا اسميًا" بتعبيرنا اليوم.

وبناء على ذلك، قدم (بيلد) تحليلا للجملة العربية قائما على مفهوم المركب الذي يتكون من رأس وفضلة، مبينا جدواه في تعليم اللغة العربية. ومن الأمثلة التي قدمها في هذا الصدد:

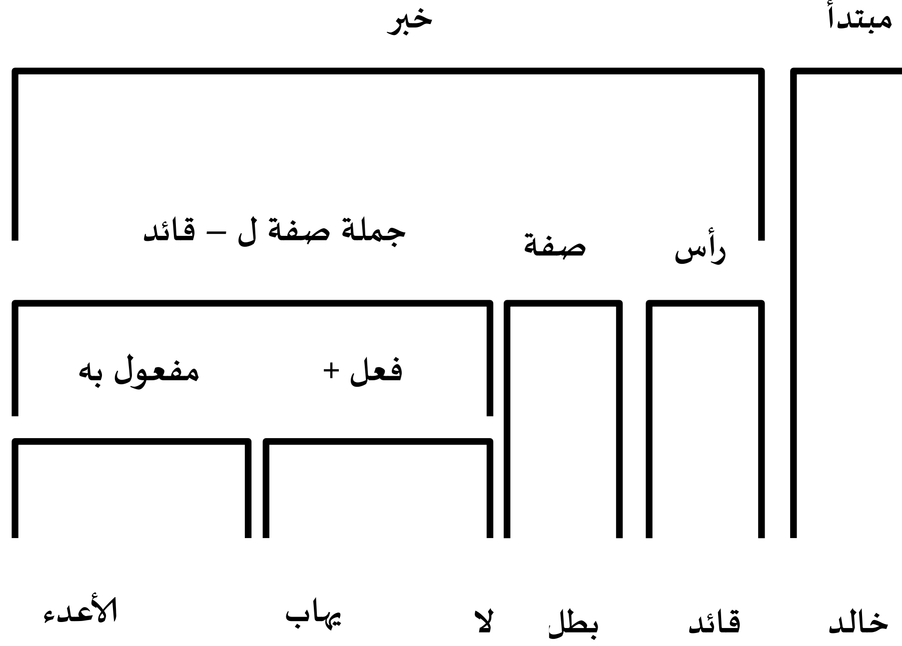
خالد قائد بطل لا يهاب الأعداء.

وتحليلها المقترح نمثله في الخطاطة (2) الآتية :

---

[180] قدم الدكتور عز الدين البوشيخي مقالًا بعنوان " النحو التعليمي للغة العربية: مبادئه وإجراءاته" وبين فيه نماذج من النحو التعليمي كما هي موضحة في البحث.

[181] سيبويه، الكتاب، الجزء الأول، ص: 221



هذه جملة اسمية، تتكون من مبتدأ هو (خالد)، وخبر هو (قائد بطل لا يهاب الأعداء) باعتباره مركبا واحدا. الاسم (قائد) رأس المركب الوصفي (قائد بطل)، و(لا يهاب الأعداء) جملة صفة لما قبلها. ومن الناحية الدلالية يحمل المركب (قائد بطل لا يهاب الأعداء) المعلومات الجديدة عن (خالد).

في حين تقدم الكتب النحوية القديمة والحديثة معًا المعلومات الآتية عن هذه الجملة:

خالد : مبتدأ مرفوع وعلامة رفعة الضمة الظاهرة في آخره .

قائد : خبر أول مرفوع وعلامة رفعة الضمة الظاهرة على آخره.

بطل : خبر ثان مرفوع وعلامة رفعة الضمة الظاهرة على آخره.

لا يهاب الأعداء : جملة فعلية في محل رفع خبر ثالث.

ويستمر (بيلد) في دعم رؤيته للنحو التعليمي بتحليل أمثلة أخرى مُظهرا مدى انسجام التحليل وبساطته وملاءمته للمتعلمين رغم اختلاف بنيات الجمل التي تم تحليلها

- المدينة شوارعها نظيفة.
- الطفل في المنزل.
- أخوك حسن وجهه.

- إن الله على كل شيء قدير.
- من جاء بالحسنة فله عشر أمثالها.

واستخلص أن هذه الطريقة في تقديم المعلومات النحوية عن الجملة العربية وظواهرها تتسم بالوضوح والانسجام والبساطة خلافا للمعلومات المعقدة التي تقدمها كتب النحو العربي.

النموذج الثاني

يقدم شولز (*Schulz* 2000[182]) مثالا عن كيفية الانتقال من نحو علمي كالنحو المعجمي

الوظيفي إلى نحو تعليمي يستثمر أوصاف النحو العلمي:

تُرصد ظاهرة الإضافة في اللغة العربية في نموذج النحو الوظيفي المعجمي بالقواعد الآتية:

NP	NP= N	
	(DEF ↓=↑	=↓ DEF↑)
		CAS=gen ↓

يتألف المركب الإضافي من اسم (س) ومركب اسمي (م س)،

يتلقى الاسم (س) الحالة الإعرابية الرفع بموجب كونه رأسا للمركب كله، ويتلقى التعريف من المركب الاسمي الموالي،

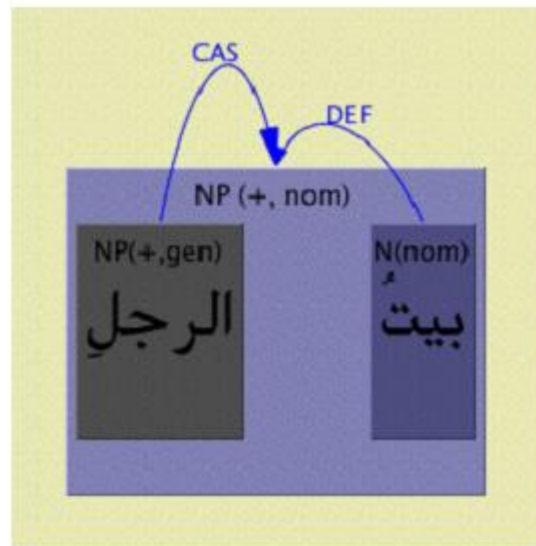
يتلقى المركب الاسمي (م س) التعريف بموجب أداة التعريف (ال)،

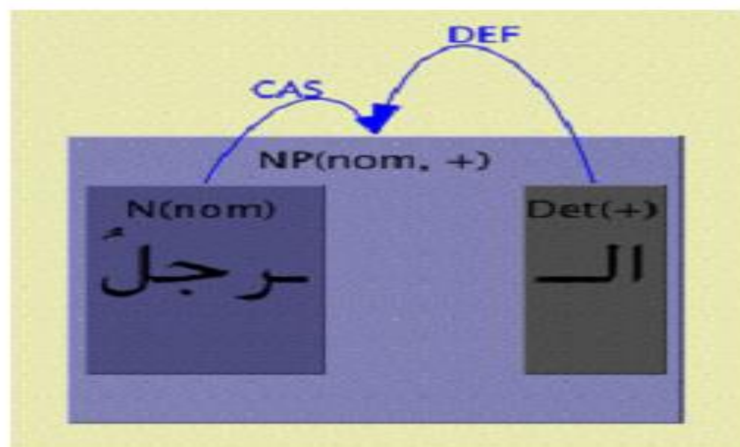
ويتلقى الحالة الإعرابية الجر من رأس المركب الإضافي: الاسم (س).

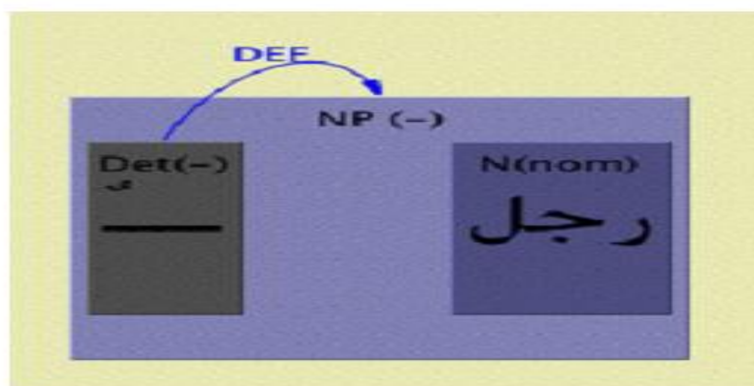
---

182 ***Schulz, Eckehard. (2000) :Standard Arabic: An Elementary–Intermediate Course. Cambridge: University Press.***

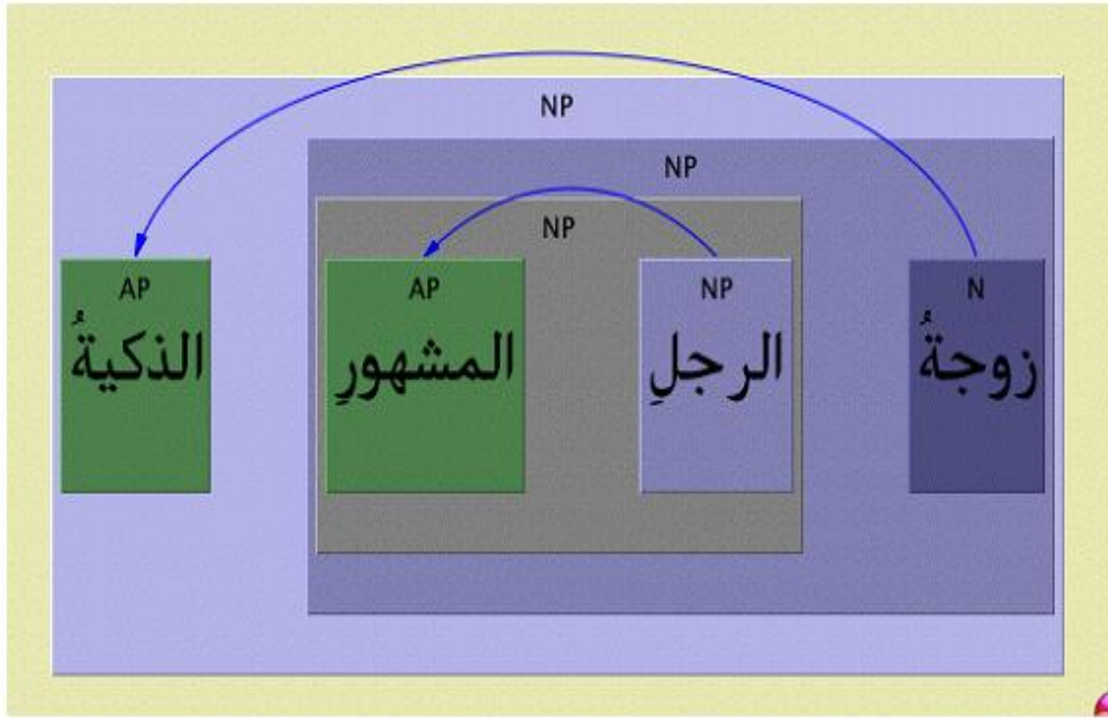
وطبعًا، فإن هذا الوصف لا يتناسب مع ضوابط النحو التعليمي لإخلاله بالشروط السابقة الذكر، لذلك، تمت صياغة وصف مناسب للغرض التعليمي[١٨٣] وفق الآتي:







[١٨٣] قدم على سبيل التجربة لطلبة جامعة لوفيل في مادة مدخل للغة العربية. انظر: (طومان (*Thomann* 2002)).



النموذج الثالث

يذهب **كيرو** *Kiro*[١٨٤] **في** دراسته حول النحو في اللغة الفرنسية، إلى أن الأمثلة الواردة التي يضعها مؤلفو كتب النحو في اللغة الفرنسية لا تنطبق في بعض الأحيان على القاعدة الموضوعة لها، أي إنهم لا يعرفون كيفية توضيح المفاهيم النحوية بأمثلة حسية، فهذه الأمثلة تخفي الظواهر التي تدعي أنها توضحها .

فواضع القواعد يثبت المثال نفسه، وقد يلتبس عليه الأمر في وضع التركيب الدلالي على أنه تركيب نحوي، هذا يجعلنا ندرك أن واضع القواعد يدخل في شروحه أمورًا وإحداثيات غريبة عن علم القواعد ؛ لأنه يعتمد على التصور الذاتي والاجتهادات الشخصية .

وعلى هذا، فالقواعد بالنسبة إلى الطلاب مبهمة، ويمكن أن تلتبس عليهم لاسيما فيما يتعلق بمضمون النص، فهم عندما يتكلمون بها، أو يكتبون لا يدركون عمومًا القواعد التي يستخدمونها، لأنها بالنسبة إليهم وسيلة ضرورية لاكتساب الكتابة والإملاء والتعبير السليم، ولا يمكن الاستغناء عنها.

---

[١٨٤] ***Guiraud pierre , 1963, " LASYN TAXE DU FRANCAIS " Presses universitaires de france- collection "QUE SAIS – JE " 1 ere Edition 1962 ,2 eme Edition , 126 , pages : 13-14*** نقلًا عن: حوري، عائشة، تحليل محتوى كتب القواعدالنحوية في المراحل الدراسية في الجمهورية العربية السورية،ص: 145- 146

وعقبت الدكتورة عائشة حوري [١٨٥] على دراسة كيرو عن النحو في اللغة الفرنسية أن هذه الدراسة بينت الثغرات التي يقع فيها واضعو الكتب النحوية، عندما يضعون أمثلة لا تنطبق على القاعدة، أو أن المفاهيم قد تكون غير واضحة، الأمر الذي يقلل من اهتمام المتعلمين بهذه الكتب النحوية، كذلك توصلت إلى أن اختيار الأمثلة الموضوعة في هذه الكتب يجب أن تنطلق من محاكاة المتعلمين للأمثلة حتى تمكنهم من اكتساب مهارات النحو عمليًا، وليس الغاية حفظ هذه الأمثلة، وسكبها في ورقة الامتحان من دون معرفة استعمالها الصحيح في مواقف الحياة المختلفة .

النموذج الرابع

يبين بلمر ***Palmer*** في دراسته حول "القواعد" [١٨٦] وكتب تعليمها من خلال واقع التعليم في المدارس البريطانية، أن معظم طلاب المدرسة قد تخلصوا من الضجر بعد إهمال تدريس القواعد في الخطة الدراسية للمنهاج . ولكن ما حدث أن الطلبة أصبحوا لا يفرقون أبدًا بين الصفة والفعل .

ويرى أن هذه حالة غير عادية، ومثيرة لليأس تمامًا، لأننا نمضي وقتنا الحالي في المحادثة والاستماع والقراءة، أي أن القواعد تتبوأ مكانة في اللغة؛ لهذا كان الاهتمام بتلك القواعد ضروريًا بالنسبة إلى أي شخص مثقف وذكي، وإن كان ثمة تقصير، فيرجع إلى الطريقة التي تعرض فيها، أو الإخفاق في فهم أهميتها، وفي أنها اللغة الفعالة أو الأساسية .

وعلى هذا فهو يدعو إلى النظر من جديد في القواعد، لأنها توضح ميكانيكية اللغة، وحساب تكاملها وتفاضلها ومجازاتها الأخرى .

و أن بعض الناس يعرفون قواعد لغتهم، وآخرون لا يعرفونها، وهذا أمر حاذق، لأنه يبين أن اللغة ليس لها قواعد حتى تصبح واضحة، ويمكن أن تدرس من كتاب قواعد، أو في المدرسة، ويؤكد أن معرفة قواعد لغة يعني أن نستطيع أن نتحدث بها قواعديًا . مثال: الرجل الإنجليزي الذي يقول إنه يمكن أن يعرف قواعد الفرنسية تمامًا إذا تحدث بها قواعديًا كرجل فرنسي، وإن لم يكن قد التحق بصف، أو قرأ كتابًا عن الفرنسية، فالقواعد تصف ما يفعله الناس عندما يتحدثون عن لغتهم، فهي ليست شيئًا يجب أن تتضمن في الكتب، بحيث يكتب أو يتعلم عن ظهر غيب.

---

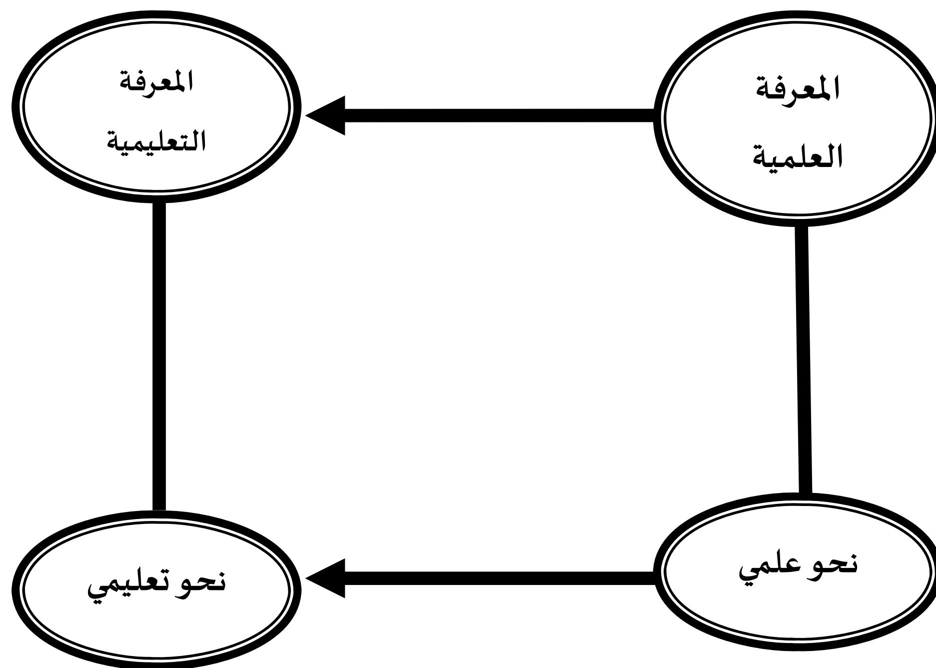
[١٨٥] حوري، عائشة، تحليل محتوى كتب القواعدالنحوية في المراحل الدراسية في الجمهورية العربية السورية، ص: 146

[١٨٦] ***Plamer , frank , 1971."GRAMMER" Made and Printed in Great Britain, Copyright, p.p 7-301***

وضحت الدكتورة عائشة حوري أهمية الدراسة في امتلاك القواعد الأساسية التي تقدم فائدة إلى المتعلمين، فهناك هوة بين ما يدرسه المتعلمون، وتوظيف هذه القواعد في الاستعمالات اللغوية المختلفة.[١٨٧]

4-1 - شروط ديداكتيك النحو

ظهر مصطلح ديداكتيك [١٨٨]في اللسانيات التعليمية كتخصص جديد يعمل على نقل تدريس المواد التعليمية من المعرفة العلمية إلى المعرفة التعليمية، أي من نحو عملي إلى نحو تعليمي، ويمكن أن نمثل ذلك في الخطاطة (3) الآتية:



---

[١٨٧] حوري، عائشة، تحليل محتوى كتب القواعدالنحوية في المراحل الدراسية في الجمهورية العربية السورية، ص:147

[١٨٨] استعملت كلمة ديداكتيك ***didactique*** منذ مدة طويلة، للدلالة على كل ما يرتبط بالتعليم، من أنشطة تحدث في العادة داخل الأقسام وفي المدارس و تستهدف نقل المعلومات والمهارات من المدرس إلى التلاميذ، و يستعمل لفظ ديداكتيك،حسب أسطولفي (***Astolfi,J.P*** 2001) كمرادف للبيداغوجيا، بيد أنه إذا ما استبعدنا بعض الاستعمالات الأسلوبية، فإن اللفظ يوحي بمعاني أخرى تعبر عن مقاربة خاصة لمشكلات التعليم . فالديداكتيك لا تشكل حقلا معرفيا قائما بذاته أو فرعا لحقل معرفي ما، كما لا تشكل أيضا مجموعة من الحقول المعرفية، إنها نهج، أو بمعنى أدق، أسلوب معين لتحليل الظواهر التعليمية. للمزيد انظر: لعقون، خالد، في مفهوم التعليمية العامة ((الديداكتيك))، مقال منشور في المفتشية العامة للبيدغولوجيا: http://www.igp.edu.dz/forum.php?action=view&id=381

وبين الدكتور علي آيت أوشان أن انتقال المعرفة من مجالها العلمي الصرف إلى المجال التعليمي يحدث فيها تغيرات عديدة، ويشير (أستولفي / ***Astolfi***) إلى أن تعيين عنصر ما من المعرفة العلمية ليصبح موضوعًا للتدريس يحدث تحولا كبيرًا في طبيعة هذا العنصر في الوقت الذي تتغير الأسئلة يسمح بالإجابة عنها وكذا الشبكات العلائقية التي يقيمها مع مفاهيم أخرى، وبناء عليه توجد إبستمولوجيا مدرسية ***school Epestemologic*** يمكن تمييزها عن الإبستمولوجيا المعتمدة في المعارف المرجعية ....[١٨٩] . إلا أن هذه التغييرات التي تلحق المعرفة حين نريد تدريسها ينبغي اشتقاقها عبر النقل الديداكتيكي، ويرى (دوفلاي ***Develay***) أنه على المدرس أن يستحضر ثلاث صيغ منطقية في أثناء إعداده لوضعية تعليمية : منطق المحتويات ومنطق التلاميذ ومنطقه البيداغوجي الخاص [١٩٠].

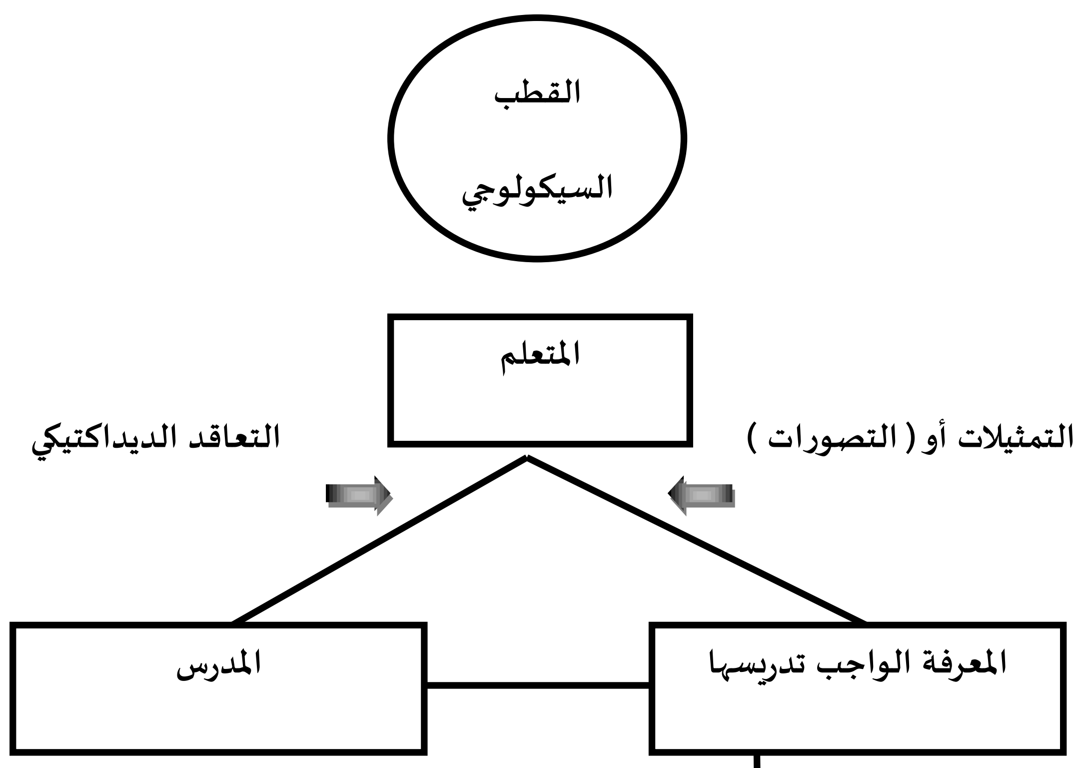
وفيما يلي تقديم للخطاطة (4) التي يقترحها دوفلاي، ويسعى خلالها إلى تحديد موضوع المفاهيم الديداكتيكية بما في ذلك النقل الديداكتيكي:

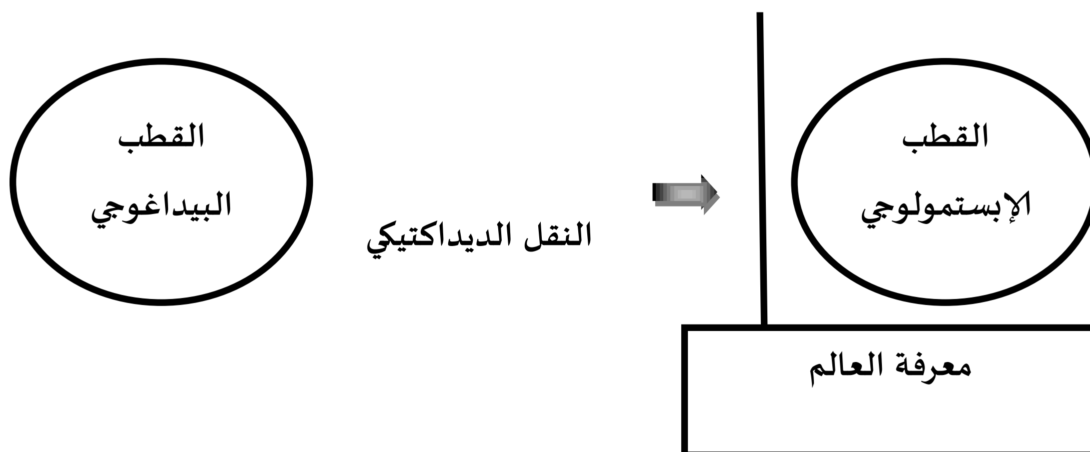
---

[١٨٩] (j.f) astolfi ct M . Develay : La didactique des Sciences , que sais-je ? 3 ed . P.U.F. 1993, P.42.

نقلًا عن الدكتور: أوشان، علي، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي "الأسس المعرفية والديداكتيكية "، ص : 119

[١٩٠] أوشان، علي، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي " الأسس المعرفية والديداكتيكية "، ص : 119





إن المعطيات الأساسية التي تمكن من الانتقال لتصبح معرفة مدرسة بحكم تغيير الفرضيات والأسئلة والأهداف التي تتحكم بكل حقل معرفي، ولكن لا ينبغي أن تؤثر في معرفة المدرس والتلميذ، وعلى هذا الأساس يجب على المدرس أن يبني أسسه على المعرفة المدروسة والمعرفة العلمية والمعرفة التي يكتسبها التلميذ وكيفية النقل الديداكتيكي للمحتويات المعرفية والمفاهيم فإن بناء " إبستمولوجيا مدرسية " على حد قول الدكتور علي آيت أوشان يبدو أمرًا

مستعصيًا؛ لذا ينبغي التفكير في أحسن السبل التي تمكن المتعلم من استيعاب المعارف حتى يتمكن من عقلنة النقل الديداكتيكي .[191]

5-2 - حقائق تعليم النحو

قدم الدكتور محمد صاري[192] أهم الحقائق التي أثبتها العلماء والباحثون في تعليم مادة النحو، ما يأتي :

أ - المتعلم وتحليل الاحتياجات :

"يعد تحليل احتياجات المتعلمين - في اللسانيات التعليمية - خطوة أساسية ومرحلة أولية لا بد منها. فتحديد محتوى التدريس تحديدًا علميًا لا يكون بتحليل المادة التعليمية فحسب، بل يتعداها إلى تحليل جمهور المتعلمين وقدراتهم واستعداداتهم وأهدافهم، والأهم من ذلك كله تحليل احتياجاتهم اللغوية ***(language needs)*** . فتدريس النحو، بل اللغة بشكل عام إلى س و ع (زيد وعمرو) يقتضي قبل كل شيء معرفة من هو (س) ومن هو (ع)، وماذا يريد كل منهما أن يتعلم من اللغة ؟ ولماذا ؟

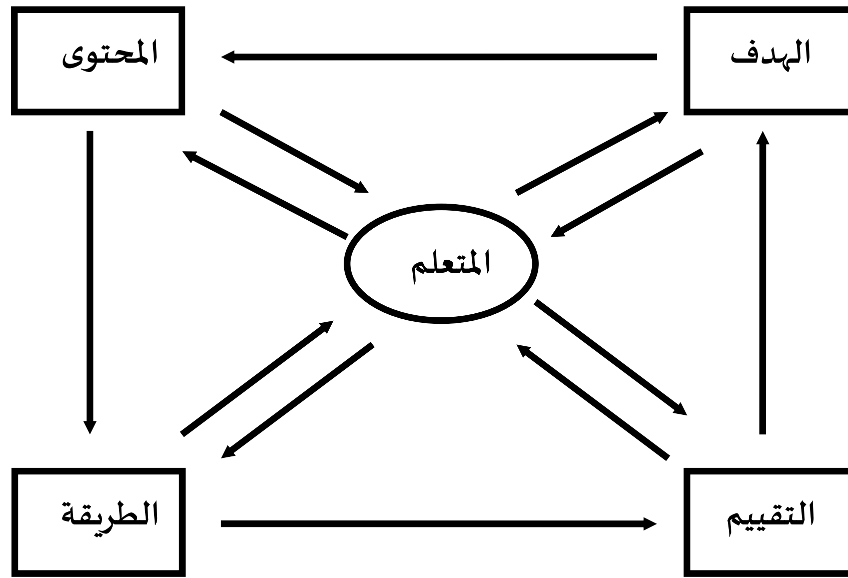
وبناء على هذا، فإن تحديد الأهداف التعليمية ومحتوى التدريس والطريقة التي يعرض بها ذلك المحتوى يستلزم تحديدا أوليا لمركز الاهتمام ومحور العلمية التعليمية، ألا وهو المتعلم . والخطاطة (5) الآتية توضح هذا الاقتراح"[193]:

---

[191] أوشان، علي، اللسانيات والبيداغولوجيا " نموذج النحو الوظيفي "، ص : 121

[192] صاري، محمد، تيسير النحو : موضة أم ضرورة؟، ص: 17-14

[193] صاري، محمد، التمارين اللغوية، دراسة تحليلة نقدية، رسالة ماجستير مخطوط، جامعة عنابة، 1991، ص: 11، نقلًا من محمد، صاري، تيسير النحو، موضة أم ضرورة؟، ص: 14



فنجد أن المتعلم هو المحور الأساسي في العملية التعليمية قبل تحديد الاهداف التعليمية والمحتويات والطريقة، فإن فطن المتعلم ماذا يريد أن يتعلم فسوف يتعلم ماذا يريد.

ب - الانتقاء والترتيب والعرض :

"تؤكد اللسانيات التعليمية على أن الانتقاء الموضوعي والجيد لمحتوى التدريس كمًا وكيفًا لا يصنع، بل لا يضمن تعليمًا جيدًا لتلك المادة ؛ لأن الاختيار العلمي خطوة مهمة لا بد منها، ولكن الأهم من ذلك هو طريقة عرض ذلك المحتوى على المتعلم وترسيخه في ذهنه، بعد توزيعه على المستويات المختلفة والدروس، وإعطائه صبغة التدرج المناسب الذي يتقدم المتعلم على أساسه في مسيرة التعلم"[١٩٤]. وهذه الحقيقة جيدة في الارتقاء في المسيرة التعليمية.

ج - نوعية النحو :

"في الوقت الراهن، تميز اللسانيات التعليمية بين مستويين من النحو : النحو كعلم والنحو كتعليم . فالنحو العلمي شيء والنحو التعليمي شيء آخر . وليس الغرض من تدريس

---

[١٩٤] الشريفوني، عيسى، اعتبارات نظرية وتطبيقية في تدريس قواعد لمتعلمي العربية من غير الناطقين بها، المجلد 18، العدد الثاني، 1998، ص : 47، نقلًا من محمد، صاري، تيسير النحو، موضة أم ضرورة؟، ص: 15

المستوى الأخير تخريج جميع التلاميذ علماء في علم النحو أو اللسانيات "[195]،فتحديد نوعية النحو تعيين على الوسيلة المناسبة لتدريسه.

د - الطريقة :

"من البديهي أن تدريس النحو في زمان يتلقى فيه الناشئة والمتعلمون العربية تعلمًا وصناعة، لا طبعًا واكتسابًا مفيدًا، لكن لا كقواعد نظرية تحفظ عن ظهر قلب مطردها وشاذها، بل كمثل وأنماط بنيوية، تكتسب بالتدريب والمران ؛ لأن معرفة معلومات نظرية عن اللغة ليست هي الأمر الهام، وإنما الهام هو مراعاتها واستعمالها . بناء على هذا الكلام، فإن التعليمية تميز بين طريقتين"[196]:

١ - القواعد الصريحة المباشرة ***explicit grammar*** : وتتضمن عرضا مباشرًا للقوانين التي تقوم عليها التراكيب والجمل .

٢- القواعد الضمنية ***implicit grammar***[197]: التي تخلو من العرض المباشر لأي قوانين . وفي ظل الاتجاه الوظيفي التواصلي، يرى بعض الدارسين أن القواعد الضمنية والقواعد الصريحة ضرورية في تعليم اللغات في جميع المراحل . والخطاطة (6) توضح ذلك[198]:

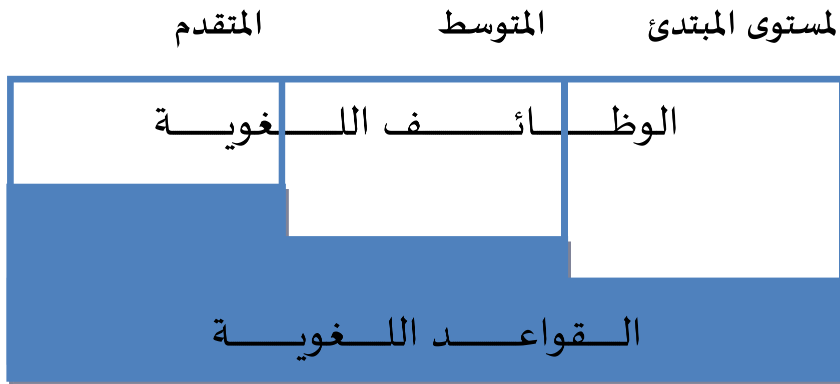
---

[195] صالح،عبد الرحمن الحاج، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، العدد الثالث، الجزائر 2000، ص : 118، نقلًا من محمد، صاري، تيسير النحو، موضة أم ضرورة؟، ص: 16

[196] محمد، صاري، تيسير النحو: موضو أم ضرورة؟، ص: 16

[197] يتمثل هذا النموذج المثالي في اكتساب الطفل لغة المنشأ مع جهله التام بالقواعد، ومع أن بعض طرائق تعليم اللغات تحاول أن تستثمر هذا النموذج في تعليم اللغة للناطقين ولغير الناطقين بها، إلا أنها لا يمكن أن تعيد صورة ذلك التعلم بحذافيره - وخاصة عند الكبار - فهناك موانع تطورية، وذهنية، ونفسية وعملية ... تحول دون ذلك . الشريفوني، اعتبارات نظرية وتطبيقية في تدريس القواعد لمتعلمي العربية من غير الناطقين بها، ص: 46، نقلًا من محمد، صاري، تيسير النحو، موضة أم ضرورة؟، ص: 16

[198] خرما نايف و حجاج علي، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت 1988، ص: 242 - 243، نقلًا من محمد، صاري، تيسير النحو، موضة أم ضرورة؟، ص: 16



نحو ضمني (وظائف لغوية)

نحو صريح (معلومات نظرية)

غير أن الاقتصاد في الوقت والجهد يقتضي تقديم المرحلة الضمنية على المرحلة الصريحة.

هـ - نظام الوحدة التعليمية بدل الدرس :

"يرى المختصون في اللسانيات التعليمية أن منهج تدريس اللغة ينبغي أن يكون مبنيا على شكل وحدات تعليمية ***teaching units*** متكاملة يرتبط فيها النحو بالنصوص والقراءة، ومن خلالها يتم تعليم التعبير الشفوي والكتابي. ومن غير المعقول أن تدرس اللغة في مراحلها الأولى - وهي مهارات وعناصر متكاملة - في صورة مواد دراسية مجزأة ومنفصلة، تضطر المعلم إلى فتح نافذة إضافية أو ملف جديد للنحو !"[١٩٩].

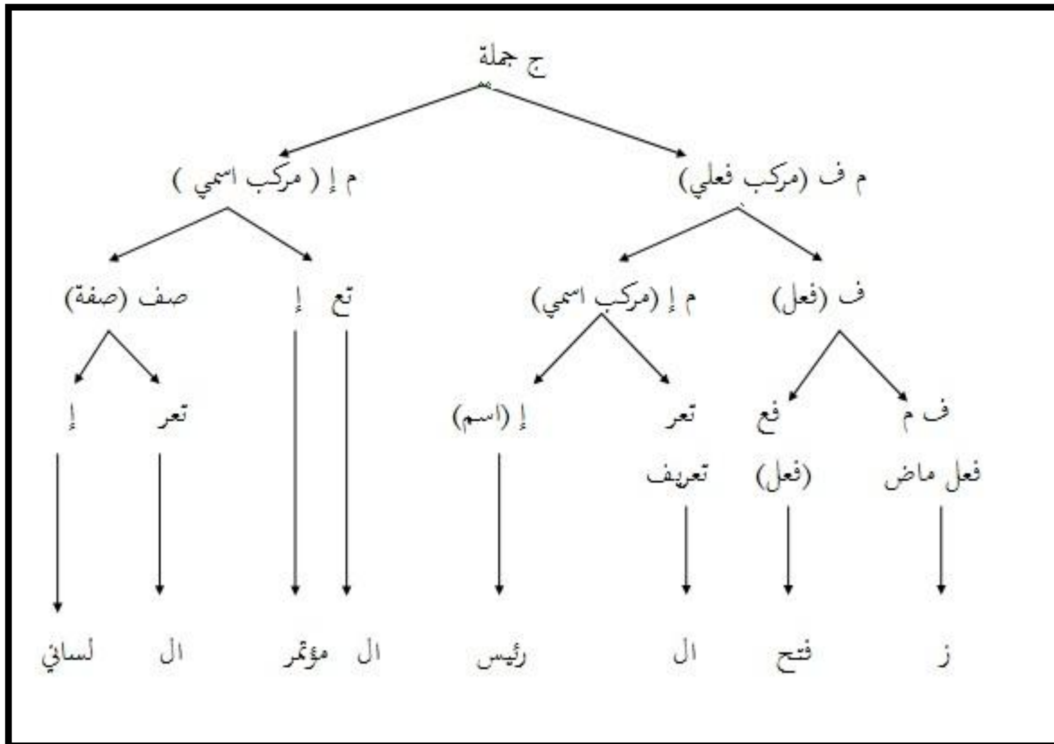
و - تعليمية النحو والوسائل البيداغوجية :

"من أهم الوسائل البيداغوجية التي تقترحها - حاليًا – اللسانيات التعليمية على المشتغلين بتدريس اللغة عامة والنحو خاصة التمارين البنوية ***structural exercises*** والمشجرات ***trees***.

[١٩٩] محمد، صاري، تيسير النحو، موضة أم ضرورة؟، ص: 13

أما التمارين البنوية، فهي تقنية جديدة [٢٠٠] نشأت في ظل مدرستين : مدرسة لسانية وصفية (البنوية)، وأخرى سلوكية نفسية ***behaviorism*** كرد فعل على إفراط المعلمين والمربين في الشروح النحوية النظرية عند تعليمهم للغة.

وأما المشجرات، فإن الهدف منها هو رسم التركيب الباطني المستتر للجملة، وهو رسم تجريدي أفضل من الإعراب، يمثل البنية التركيبية للجملة، ويساعد المتعلم على تصور هيئات التركيب في يسر وبساطة" [٢٠١] . وتتبين هذه القواعد من خلال الخطاطة (7) التالية [٢٠٢] :



ومن خلال هذا التركيب المشجر يمكن لطالب إدراك المكونات التي تتكون منها الجملة، دون الحاجة إلى التعقيد في فهم هذه المكونات. وبهذا يتم اختصار الوقت والجهد للمعلم والتلميذ.

---

[٢٠٠] فهي جديدة بالنسبة إلينا بالتأكيد، لأن البعض تجاوزها إلى نحو خطاب ما زالت مجهولة عند معلمي اللغة العربية .

[٢٠١] محمد، صاري، تيسير النحو، موضة أم ضرورة؟، ص: 13-14

[٢٠٢] صالح، عبد الرحمن الحاج، النظريات النحوية والدلالية في اللسانيات التحويلية والتوليدية : محاولة لسبرها وتطبيقها على النحو العربي، مجلة اللسانيات، العدد السادس، معهد العلوم اللسانية والصوتية، الجزائر، 1982، ص: 31،، نقلًا من محمد، صاري، تيسير النحو، موضة أم ضرورة؟، ص: 17

3- موقع النحو من تعليم اللغات

يمثل النحو جزءًا رئيسًا في تعليم اللغات بوجه عام، ويعد النحو في مناهج تعليم العربية أكثر الموضوعات تعقيدًا وصعوبة. ولذلك نجد الحركة الداعية إلى تهميشه والتقليل من أهمية تدريسه، على الرغم من العناية التي يلقاها النحو إلا أن التقارير العلمية[٢٠٣]، وتشير البحوث التي أنجزت في هذا الشأن [٢٠٤]، " إلى ضعف التلاميذ في لغتهم الوطنية من حيث الأداء المنطوق والمكتوب وكثرة الأخطاء النحوية، وشيوعها في كلامهم، وقراءاتهم، وكتاباتهم، في جميع مراحل التعليم العام، ولم يسلم من ذلك طلاب الجامعة والمتخرجون منها"[٢٠٥]، ومما لا شك فيه أن خلق هذه الدواعي يعود إلى أسباب، أهمها:

١. ضعف فهم وظيفة القواعد، وعدم وضوح الأهداف المتوخاة من تدريس النحو، أدى إلى سوء تدريس مادة النحو من قبل المعلمين والمربين، فنجد الكثير منهم يقوم بتعليمه بعيدًا عن الهدف المقصود.[٢٠٦]
٢. عدم وجود مادة نحوية تعليمية، يتم إعدادها للمتعلمين وعرضها عليهم في ضوء ما قدم في علم اللسانيات وعلم التربية وعلم النفس، "ومنها يخص طبيعة المعرفة التي تعد لها هذه المادة، ومنها ما يخص الدارسين الذين يستخدمونها."[٢٠٧]

---

[٢٠٣] أذكر على سبيل المثال الندوتين العلميتين الآتيتين:

- اجتماع خبراء متخصصين في اللغة العربية لتحديد مشكلات تدريسها في التعليم العام بالبلاد العربية، وترتيب أولوياتها، واقتراح خطط لبحثها، نظمتها إدارة التربية بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، بعمان عام 1974
- ندوة تيسير تعليم النحو، نظمها اتحاد المجامع اللغوية العلمية العربية بالجزائر عام 1976، حصر لنا هذا المثال الدكتور محمد صاري في مقالته : تيسير النحو، موضة أم ضرورة؟

[٢٠٤] السيد، محمود، المحاولات العملية ونتائجها في كتاب " تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 1987، ص 50 – 65، نقلًا عن :صاري، محمد، تيسير النحو موضة أم ضرورة؟

[٢٠٥] صاري، محمد، تيسير النحو موضة أم ضرورة ؟، ص:2

[٢٠٦] قال ابن خلدون في هذا الشأن : " وعلى قدر جودة التعليم، وملكة المعلم، يكون حذق المتعلم في الصناعة وحصول الملكة " المقدمة، الجزء الثاني، الدار التونسية للنشر – المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ص: 482

[٢٠٧] صاري، محمد، تيسير النحو موضة أم ضرورة ؟، وفي هذا الصدد نذكر قول ابن خلدون في هذا الشأن: "أعلم أنه مما أضر بالناس في تحصيل العلم والوقوف على غاياته كثرة التآليف واختلاف الاصطلاحات في التعليم وتعدد طرقها، ثم مطالبة المتعلم والتلميذ باستحضار ذلك ... "المقدمة، الجزء الثاني، ص: 690

٣. ضعف طرائق التدريس، وسوء إعداد معلمي اللغة العربية، مقارنة بما يجري عند الغربيين في تدريس اللغات .
٤. المادة النحوية المدرَّسة في حد ذاتها فيها نوع من التحليل الفلسفي، بوجود عدد من المصطلحات والحدود والتفريعات التي يعجز عن فهمها المعلمون، فضلا عن المتعلمين.

يعدّ النحو في اللُّغة العربية من أكثر المجالات تعقيدًا وصعوبة في منهج تعليم اللغة بشكل عامّ، وهذه الصعوبة لا تقتصر على متعلمي اللغة من غير الناطقين بها، بل تضم أبناءها التي تعد اللغة العربية لغتهم الأم، ويَرى المتخصِّصون في تعليم اللُّغة العربية هذه الصُّعوبة ويقدِّرونها.

قدم بيس وبوركيي (*Besse H, Porquier R* 1991) الصلة التي تربط الأنحاء بتعليم اللغات الطبيعية وتعلُّمها، وصاغها الدكتور زكرياء أرسلان،[٢٠٨] على النحو التالي:

أ – هل يساعد تعليم مضمون نحوي ما على اِستيعاب قواعد اللغة؟

ب – هل تكون قواعد اللغة عاملا مساعدا أو طريقا مختصرا لمعرفة كيفيات اِستعمال لغة ما اِستعمالا مناسبا عند التواصل بها؟ فإذا كان الجواب بالإيجاب، فما هي طبيعة النحو الذي ينبغي تعليمه في المدارس والجامعات؟

ج – ما هي أفضل المناهج لتعليم النحو؟

ومن الواضح أنّ أهمية تعليم النحو تتمثل في تحقيق هدفين اِثنين ؛

أولًا: يتمحور حول مهارات المُتعلم المعبرة شفهيًا وكتابيًا.

ثانيًا : يركّز على نوعية المعرفة التي يجب أن يعلمها عن النظام الذاتي للغة.

فهذه المعرفة من شأنها أن تزيد من مهارته في اِستعمال اللغة. وإعتبارًا لهذه الأهمية عُدّ النحو المدخل الطبيعي لتعليم اللغات وتعلُّمها في الأنحاء التقليدية والمعاصرة على السواء.

وبهذا يتبين لنا أن النحو الحقيقي الذي ينبغي أن يُقدّم في تعليم اللغة هو النحو التعليمي لا النحو العلمي. وبناءً على هذا استطاع الدكتور عبدالسلام حامد [٢٠٩]أن يوضح منزلة النحو في تعليم اللغة في عدة نقاط هي :

---

[٢٠٨] أرسلان، زكريا، القاعدة النحوية وتعليم العربية : نحو مقاربة تفاعلية، بحث قدم في المؤتمر الدولي الثالث : " اللسانيات وتطوير تعليم اللغة العربية "، جامعة قطر، 2014-5-5

١ـ إننا إذا قدمنا في تعليم اللغة النحو العلمي النظري، فهذا يعد عيبًا وخطًا في المنهج والتخطيط لا عيبًا وخطًا في النحو نفسه، وبذلك يكون النحو العربي بريئًا من التهمة الموجهة إليه في تهميشه .

٢. إن تعليم النحو لا يعني بالضرورة إتقان اللغة والتمكن من استخدامها استخدامًا صحيحًا ما لم يصحبه تمرن وسماع مستمران؛ وذلك لأن النحو يكسب الإلمام بقواعد اللغة والمعرفة بقوانينها ويقربها، واللغة ملكة تكتسب بالممارسة والمحاكاة المستمرة والتدريب، يقول ابن خلدون : "والسبب في ذلك أن صناعة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة فهو علم بكيفية لا نفس الكيفية، فليست نفس الملكة وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علمًا ولا يحكمها عملًا "[٢١٠] ومثال ذلك أن " اكتساب سليقة الشطرنج . إن صح هذا التعبير ـ لا يكون باستظهار القواعد وإنما يكون بالمشاركة في اللعب "[٢١١] وكذلك من يقرأ عشرة كتب في قيادة السيارات ويحفظها ويعرف كل ما فيها، ولكنه لا يستطيع القيادة لأنه لم يتدرب على ذلك ولم يمارسه[٢١٢] .

٣. النحو وسيلة وليس غاية[213] ودوره محصور في تقريب تعليم اللغة وتنظيم إكساب السليقة بمعرفة قواعده، وإرشاد المتعلم لطرق سلامة العبارة والإعانة على الفهم السليم، وهو بهذا المفهوم جزء من تعليم اللغة الذي هو مشروع كبير أو عملية كبرى لها عناصرعديدة ينبغي أن تتم بصورة متآزرة منظمة . ولم يصبح هذا التعليم مجرد آراء واجتهادات وإنما هو الآن علم له أصوله وضوابطه ومنهجه، ونجد ذلك في علم اللغة التطبيقي الذي يعد تعليم اللغة أهم مباحثه . وهو يدلنا على أن هذا الأمر ليس بهين، بل إنه يحتاج إلى ثقافة متنوعة وإلمام بعلم اللغة بفروعة المختلفة النظرية والنفسية والاجتماعية وعلم التربية [214] .

---

[٢٠٩] حامد، عبدالسلام، مشكلة تعليم النحو، من كتاب مؤتمر : اللغة العربية في التعليم العام، دار العلوم، جامعة القاهرة، مصر، 2004، ص: 4+3

[٢١٠] ابن خلدون، المقدمة، تحقيق: علي عبد الواحد وافي، الجزء الثالث، دار نهضة، الطبعة الثالثة، مصر، دون تاريخ، ص: 1286، وانظر : الإيضاح في علل النحو للزجاجي، تحقيق مازن المبارك، الطبعة الثالثة، دار النفائس . بيروت . 1972، ص:92

[٢١١] حسان، تمام، مقالات في اللغة والأدب، مطبوعات جامعة أم القرى . مكة الكرمة، 1985 ص:86.

[٢١٢] عبداللطيف، محمد حماسة، اللغة وبناء الشعر، دار غريب، القاهرة، مصر، 1994، ص : 280

[٢١٣] الإبراشي، محمد التوانسي، الموجز في الطرق التربوية لتدريس اللغة العربية،دار نهضة مصر. القاهرة، 1980، ص : 137

[٢١٤] انظر : الراجحي، عبده، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية،ص: 33.

ومعنى هذا أن سبب تردي حالة تعليم العربية عندنا ليس هو النحو، بل هو غياب الرؤية المتكاملة لعملية تعليمها وعدم تنفيذها .

وقد زادت أهمية النحو التعليمي "بعد أن أكدت الأبحاث أهمية النحو في تعلم اللغات (تايلر (Tyler 1994)، و(هيدج (Hedge 2000))، وبعد أن تراجعت الحركة الداعية إلى تهميشه والتقليل من أهمية تدريسه؛ إذ لم يعد السؤال منصبا على مدى أهمية تدريس النحو في تعليم اللغات، بل أصبح السؤال منصبا على أي نمط من النحو يجب تدريسه، وعلى أي الطرق أنجع لتدرسيه (مومن، 1998)."[٢١٥]

1-3-اللسانيات التعليمية في واقعنا العربي

مما لا شك فيه أن اللسانيات التعليمية تشكو نقصًا واضحًا وذلك لغياب رؤية شاملة،وافتقار مؤسساتنا إلى مشروع متكامل في هذا المجال. " و كل ما أنجز إنما هو في مجملة من حصيلة المبادرات الظرفية – فردية كانت أو جماعية – فتأتي المحاولات محدودة المدى "[٢١٦].

ونجد روادًا من اللسانيين قد نّبهوا على هذا القصور منذ زمن [٢١٧]،" ولا يغفل أحد عن الجهود المتعاقبة التي بادرت إليها مؤسسات علمية وثقافية عديدة في الوطن العربي والتي كان في مدارها تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها،وقد جاءت كلها صورة للاستثمار الدقيق الذي يغني التجربة التربوية بقدر إغنائه المعرفة اللغوية ذاتها."[٢١٨] .

فقد نظمت جامعة الرياض " الندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها "[٢١٩] ونظم مكتب التربية العربي لدول الخليج سلسلة من الندوات في المدينة المنورة والكويت

---

[٢١٥] البوشيخي، النحو التعليمي للغة العربية : مبادئة وإجراءاته، قيد الطبع

[٢١٦] المسدي، عبدالسلام،قضايا في العلم اللغوي، الدار التونسية للنشر، تونس، 1994،ص : 19

[٢١٧] انظر على سبيل المثال ما كتبه الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح في هذا المجال ضمن سلسلة مقالاته " مدخل إلى علم اللسان الحديث ".المنشور في مجلة اللسانيات الصادرة عن معهد العلوم اللسانية والصوتية بالجزائر،فقد خصص الحلقة الرابعة إلى " أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية " اللسانيات،العدد الرابع، 1973- 1974، ص : 79-17

[٢١٨] المسدي،عبد السلام،قضايا في العلم اللغوي،ص : 21

[٢١٩] وذلك في الفترة 12- 30 مارس 1978،وصدرت الأبحاث في ثلاثة مجلدات بعنوان " السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها " نشر عمادة شؤون المكتبات،جامعة الرياض، 1980

والدوحة تناولت موضوع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها [٢٢٠]،ونجد ما قدمته جامعة قطر في مؤتمر "اللسانيات وتطوير تعليم اللغة العربية " [٢٢١]إلى تسليط الضوء على الأهمية القصوى التي يكتسيها استثمار اللسانيات في تطوير تعليم اللغة العربية، سواء للناطقين بها أم للناطقين بغيرها؛ وذلك بالانكباب على دراسة الجوانب النظرية والتطبيقية والإجرائية التي يقتضيها هذا التطوير، مع الانفتاح على التجارب الدولية، وما تتيحه التقنيات المعلوماتية المعاصرة من إمكانات.

بالإضافة إلى ما سلف تُضاف جهود فردية متميزة كثيرة ومنها ما قدمه الدكتور عز الدين البوشيخي في بحث بعنوان "المقاربة التواصلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها "[٢٢٢]حيث بين أن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في إطار تعليم اللغات الأجنبية عمومًا يتميز بخصيصتين : الأولى أنه تعليم موجه للكبار عادة، والثانية أنه تعليم مُوجه لغايات محددة. ومعنى ذلك أن وضع المتعلم وحاجاته في هذا النوع من التعليم يختلف عن وضع المتعلم وحاجاته في تعليم اللغة الأجنبية العام.

وكذلك ما قدمه الدكتور يوسف مقران في كتابه دروس في اللسانيات التعليمية يعد جملة من المفاهيم الأساسية المتداولة في اللسانيات التعليمية وكذلك الدكتور لطفي بو قربة في كتابه محاضرات في اللسانيات التطبيقية وقد خصص في كتابه الحديث عن علاقة اللسانيات بتعليم اللغات وبين مدى الصلة القوية بينهما،فكلاهما يحتاج للآخر . [٢٢٣]

---

[٢٢٠] وذلك خلال جمادي الأول وجمادي الآخر ورجب،ونشر مكتب التربية العربي لدول الخليج وقائع الندوة،الرياض،1403– 1983 .

[٢٢١] مؤتمر: "اللسانيات وتطوير تعليم اللغة العربية" قسم اللغة العربية - كلية الآداب والعلوم، جامعة قطر، الدوحة 4-5 /5 /2014

[٢٢٢] البوشيخي، عز الدين، المقاربة التواصلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مقال منشور في موقع صوت العربية : http://www.voiceofarabic.net/

[٢٢٣] فنجد اللساني يجد في حقل اللسانيات التعليمية ميدانًا عمليًا لاختبار نظرياته العلمية،والمربي بالمقابل يحتاج ميدان اللسانيات التعليمية أن يبني طرقه وأساليبه على معرفة القوانين العامة التي أثبتها اللسانيات.للمزيد انظر: بوقربة، لطفي، دروس في اللسانيات التطبيقية، جامعة بشار، الجزائر، ص :10- 8

خاتمة

لا يمكننا أن ننكر جهود القدماء في النحو: كالكتاب لسيبويه، وألفية ابن مالك لابن مالك واللمع لابن جني وأسرار العربية لابن الأنباري، وفي العصر الحديث نجد أن هناك محاولات لتيسير النحو العربي وأهمها محاولة الدكتور إبراهيم مصطفى في كتابة " إحياء النحو "، والدكتور شوقي ضيف في كتابيه " تجديد النحو " و " تيسير النحو التعليمي قديمًا وحديثًا "، والدكتور تمام حسان في كتابه " اللغة العربية مبناها ومعانيها " ...، ولا يمكن أن نجهل الدراسات التي قدمت من الغرب أهمها: دراسة كيرو في النحو في اللغة الفرنسية، ودراسة بلمر في " القواعد وكتب تعلمها من خلال واقع التعليم في المدارس "، وميشيل صوان في " وضع معايير النحو التعليمي، وديفيد نيوبي ودراسته في " النحو التعليمي ".

نحن نتحدث هنا عن نحو تعليمي يزود التلميذ بما هو ضروري لتلبية حاجاته اللغوية وليس ولا بد من التمييز بين النحو التعليمي والنحو العلمي وذلك بتطبيق ما يسمى ب (ديداكتيك النحو) وهو يعمل على نقل تدريس المواد التعليمية من المعرفة النظرية إلى المعرفة العلمية، أي من نحو عملي إلى نحو تعليمي.

وتتمركز أهمية النحو في تعليم اللغات، وتبين لنا أن النحو الحقيقي الذي ينبغي أن يقدم في تعليم اللغات هو النحو التعليمي لا النحو العلمي.

الفصل الثالث

تقويم واقع الدرس النحوي في تعليم اللغة العربية

(دراسة ميدانية في مدارس قطر)

مدخل

تواجه اللغة العربية في عصرنا مشكلات تعليمية لعل من أبرزها مسألة القواعد النحوية وتدريسها. فهي مادة جوهرية ولها فوائد عملية تدفع المربين وتشجعهم على تثبيتها عند بناء المناهج والمقررات. وعلى الرغم من الجهود التربوية المبذولة لتقريبها من عقل التلميذ فإن النتائج المحصلة –في تدريس هذه المادة- لا تعكس حقيقة ما يخصص لها من زمن وجهد.

سوف نخصص الحديث في هذا الفصل عن دراسة الدرس النحوي في الكتاب المدرسي من خلال تحليل معايير مناهج اللغة العربية لدولة قطر، وتقديم نماذج منها، وتوضيح منهجية عرض الدروس النحوية في الكتاب المدرسي، وسوف نبين واقع الدرس النحوي في قاعات الدرس وأهمية الخطاب النحوي الموجه للمعلمين، وكذلك أهم الوسائل المعينة في شرح دروس القواعد النحوية، و تحليل نماذج من مخرجات الدرس النحوي من خلال القيام بدراسة ميدانية حول القواعد الواردة في كتاب اللغة العربية، وسوف تكون الدراسة من خلال استبانة توزع على التلميذات وبعدها سوف نقوم بتحليلها وفق معايير النحو التعليمي كما صاغها أولدين بصورة تكون فيها : بسيطة وواضحة ومألوفة وغير تقنية وتراكمية وواقعية.

ستكون مراحل هذا الفصل وفق الآتي:

١. الدرس النحوي في الكتاب المدرسي.
٢. الدرس النحوي في الواقع التعليمي.
٣. تحليل نماذج من مخرجات الدرس النحوي.

1 – الدرس النحوي في الكتاب المدرسي

1-1- تعريف الكتاب المدرسي

يعرف فرانسوا ريشودو ***Francois Richodo***، الكتاب المدرسي بأنه "مطبوع منظم موجه للاستعمال داخل عمليات التعلم والتكوين المتفق عليها"[٢١٦].

وهو "مجموع الوثائق المطبوعة المستعملة في التدريس وخصوصًا كتب التمارين والتطبيقات وكتب القراءة وكتب التعليم المبرمج والجذاذات وغيرها"[٢١٧].

والكتاب المدرسي حسب دولانشير ***Dolancer*** هو عبارة عن "مؤلف ديداكتيكي يتصور أصلا لأجل تعلم معارف ومهارات مبرمجة داخل مقرر خاص بمادة دراسية أو مجموعة مواد متقاربة فيما بينها"[٢١٨].

ويعلق الدكتور منصف عبدالحق على التعريفات بالقول إنه "أحد الأدوات الأساسية – داخل مؤسسات التربية على الخصوص – لتداول المعرفة وتعميمها"[٢١٩]، وهو أيضا "أحد أدوات المؤسسة التربوية. إنه مطبوع كما تعرفه أغلب البحوث الديداكتيكية، مرافق للتلميذ داخل الفصل وخارجه. وبما هو كذلك، فهو أداة يدوية ***manuel*** قبل أن يكون أداة فكرية لأنه موجه – مؤسسيًا وديداكتيكيًا – لأجل التشغيل والاشتغال الذاتي، والكتاب المدرسي فوق ذلك، أداة ديداكتيكية وسيطة، فهو لا يتوجه مبدئيًا من مؤلف ما إلى متلق معين، بل هو أحد أدوات المؤسسة المدرسية"[٢٢٠].

وعرف الدكتور أحمد حسين اللقاني " هو ذلك الوعاء الذي يضم المحتوى من المادة الدراسية وما يصاحبها من وسائل تعليمية وأنشطة وتدريبات وتطبيقات وأساليب تقويم

---

[٢١٦] منصف، عبدالحق ، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية، دار أفريقيا الشرق، الدار البيضاء ، المغرب، 2007 ، ص: 236.

[٢١٧] منصف، عبدالحق، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية، ص: 237.

[٢١٨] منصف، عبدالحق، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية، ص: 237.

[٢١٩] منصف، عبد الحق، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية، 2007، ص: 236.

[٢٢٠] منصف، عبدالحق، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية، ص: 236

مختلفة، ويضم الكتاب أيضًا مقدمة للمتعلم وفهرسًا يعرض المقرر بشكل عام وموجز، كما يضم قائمة بالمصطلحات والمفردات غير المألوفة بالنسبة إلى المتعلمين"[٢٢١]

من خلال تلك التعاريف المتنوعة، نجد صعوبة في إيجاد تعريف شامل جامع للكتاب المدرسي، فهناك من يعتبره أداة منظمة وموجهة، وآخرون يرون فيه سلة مفاهيم مهيكلة لعلم ما وأيضًا هناك من يراه فهرسًا يعرض فيه مادته . فإذا كان الدارسون لا يتفقون على تعريف موحد لهذه الوثيقة، فهل يتفقون على وظائفها وأهدافها؟ وإذا كان الأمر كذلك، فما هي تلك الأهداف؟ وكيف يمكن تحقيقها؟

2-1 - وظائف الكتاب المدرسي

يقوم الكتاب المدرسي بعدة وظائف، ومنها :

- وظيفة نقل المعارف وهي أكثر الوظائف شهرة وترتبط بالمتعلم .
- وظيفة تطوير الكفايات والقدرات بحيث تسمح كذلك بتنظيم المعارف والبحث عن المعلومات والتكوين ... .
- وظيفة تدعيم المكتسبات.
- وظيفة تقويم المكتسبات.
- يقدم ترجمة علمية للمنهاج الدراسي وأساليب تنفيذه.
- يعتبر دليلًا للمدرس في التحضير والإنجاز والتقويم.
- يعتبر مصدرًا من مصادر تعلم التلميذ.

ويستخدم الكتاب المدرسي باعتباره مصدرًا من مصادر المتعلم ووسيلة من وسائله، ومن أهداف استخدامه ضمن موارد الدرس ووسائله، أنه:

- سند يتضمن النصوص المساعدة والوثائق التي تعد منطلقًا للنشاط المدرسي.
- مرجع للتمارين التي يشتغل عليها التلاميذ.
- فضاء للصور والرسوم التوضيحية الأخرى التي تتوافر للتلاميذ.
- مصدر لقراءة الملحقات والشروح .

---

[٢٢١] اللقاني، أحمد حسين، "المنهج :الأسس، المكونات، التنظيمات"، عالم الكتب، القاهرة، 1995مصر، ص: 16

- مساعد على إجراء عمليات التقويم .[222]

1-3- مضمون منهج اللغة العربية

يعتمد منهج اللغة العربية في تنفيذه على عدة سبل منها :[223]

١- **وظائف التدريس** : أي ما يقوم به المدرس، وهي :

- وظيفة التخطيط .
- وظيفة التنظيم .
- وظيفة التنشيط .
- وظيفة التقويم .

٢- **أنشطة التعلم** : أي ما يقوم به التلميذ، وهي :

- إنجاز مهام التعلم.
- المساهمة في النشاط التعليمي.
- الاتصال بالمحيط الوثائقي.
- إنجاز الفروض.
- النشاط المفتوح.

٣- **الوسائل والوسائط** :

أ- **الوسائل** :

- أهمها الكتاب المدرسي الذي يعتمد على مبدأ تعلم التعليم، والتكامل بين المحاور والموضوعات .

ب- **الوسائط** :

وتمثل سندًا مهما لعلاقة التواصل بين المعلم والمتعلم، ومنها :

- الوثائق والمطبوعات التي تشكل مصادر للمعلومات .
- الرسوم والجداول .

---

[222] الفارابي، عبداللطيف، تحضير الدروس وتخطيط عملية التعلم : دراسة في الأسس النظرية وتطبيقاتها، المعرفة التربوية الأولى، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 1996، ص : 13، نقلًا عن : أوشان، علي، اللسانيات والبيداغوجيا "الأسس المعرفية والديداكتية "، ص: 1-111

[223] أوشان، علي، اللسانيات والبيداغوجيا "الأسس المعرفية والديداكتية "، ص: 109- 110.

▪ المعينات السمعية والبصرية ....

1-4 - خصائص الدرس اللغوي

يشتمل الدرس اللغوي على مجموعة من العناصر والمكونات تتعدى المادة المعرفية لتصبح تفكيرًا فيما يصطلح عليه في البحث الديداكتيكي بمفهوم استراتيجية التعليم والتعلم [٢٢٤]؛ حيث تتحدد خصائص الدرس فيما يأتي :[٢٢٥]

١. على مستوى الأهداف يتوخى الدرس تحقيق الآتي:
   أ. اكتساب التلاميذ معلومات ومعارف جديدة.
   ب. تطبيق وممارسة طريقة في العمل والتفكير.
   ت. تطبيق ما تم التوصل إليه في وضعيات أخرى.
   ث. مساعدة التلاميذ على الاكتشاف.
   ج. تركيب الدروس السابقة.
   ح. تلخيص المفاهيم الأساسية.
   خ. الربط بين الدروس السابقة واللاحقة على مستوى المحتوى .
٢. يلزم أن يكون محتوى الدرس صحيحًا وجديدًا وأن يكون منسجمًا مع مستويات المتعلمين والمدة الزمنية .
٣. على مستوى البنية تختلف بنيات الدرس حسب طرائق التعلم ... وإن كانت تبدأ غالبًا بالربط بالمعطيات السابقة وتنتهي بها.

---

[٢٢٤] الفارابي، عبداللطيف، تحضير الدروس وتخطيط عملية التعلم : دراسة في الأسس النظرية وتطبيقاتها، المعرفة التربوية الأولى، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ص :12، نقلًا عن: أوشان، علي، اللسانيات والبيداغوجيا " الأسس المعرفية والديداكتية "، ص: 112

[٢٢٥] الفارابي، عبداللطيف، تحضير الدروس وتخطيط عملية التعلم : دراسة في الأسس النظرية وتطبيقاتها، ص :13، نقلًا عن: أوشان، علي، اللسانيات والبيداغوجيا " الأسس المعرفية والديداكتية "، ص: 112

5-1 - الأهداف من تدريس النحو

يهدف الدرس النحوي إلى تحقيق ما يأتي [٢٢٦]:

١. تعريف التلميذ بأساليب العربية وتعويده على إدراك الخطأ فيما يقرأ ويسمع وأن يتجنب ذلك في حديثه وقراءته وكتابته.
٢. يهدف النحو إلى ضبط الكلام وصحة النطق والكتابة .
٣. مساعدة التلميذ على فهم ما يقرأ ويسمع فهمًا دقيقًا.
٤. تثقيف التلميذ وذلك عن طريق زيادة معلوماته بالأمثلة المعطاه والتدريب على الاشتقاق واستخدام المعاجم لاستخراج الكلمات المطلوبة .
٥. زيادة ثروة التلميذ اللفظية واللغوية وذلك باستخدام الأمثلة المعطاة والتدريب على الاشتقاق واستخدام المعاجم لاستخراج الكلمات المطلوبة .
٦. وضع القواعد النحوية والصرفية موضع التطبيق العملي قراءة ومحادثة وكتابة، وهو الغاية من تدريس النحو .

6-1 - أهداف معايير مناهج اللغة العربية لدولة قطر

معايير المناهج : هي عبارة عن مجموعة من المحددات توضع من أجل توضيح الرؤية الشاملة والمنهجية السليمة في الموضوعات، التي ينبغي دراستها في كل مستوى من المستويات الدراسية. كما تحدد مجموعة المهارات والمعارف التي يتوقع من الطلاب اكتسابها.

وتعد هذه المعايير مقاصد يقصدها المعلمون في تحديد موضوعات الدروس المتضمنة في المناهج المدرسية، ومن خلالها يشتق المعلم أهدافًا يسعى لتحقيقها في الحلقة الدراسية، وبها يرسمون خططهم ويعتمدون على طرائق التدريس المناسبة والتقييم الجيد. وكل ذلك يرجع إلى

[٢٢٦] إبراهيم، زكريا، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية،الإسكندرية، مصر، 1999، ص :200 .

إصلاح العملية التعليمية التي نشكو فيها من النقص الواضح في وقتنا الحالي، ودولة قطر قامت بوضع معايير لكل المواد الدراسية[٢٢٧] التي يتم تقديمها لتلاميذنا في المدارس المستقلة .

1-6-1-معايير مناهج اللغة العربية

وهي تمكن الطالب من استخدام اللغة العربية بشكل فعال في التواصل والتفكير النقدي، بالإضافة إلى تمكينه من تذوق النصوص الأدبية وفنونها المختلفة، فضلًا عن الكتابة الإبداعية. ولذا فإن المعايير تركز على تحقيق الاستخدام السليم والفعال للغة، وتطوير مهارات البحث العلمي وتفعيلها من قراءة جيدة للبحوث وجمع المعلومات و تصنيفها واستخدامها في الكتابة، وتنمية الشخصية الاستقلالية للطالب في البحث والتعلم، بالإضافة إلى ترغيبه في اللغة العربية باعتبارها اللغة الأم. [٢٢٨]

1-6-2-أهداف معايير اللغة العربية

لمعايير اللغة العربية مجموعة من الأهداف، وهي أن يصبح الطالب قادرًا على:

- استخدام اللغة العربية بشكل صحيح واستخدام الفصحى بدقة في أداء المهارات اللغوية الأساسية الأربع.
- فهم النحو العربي واستخدامه استخداما وظيفيا بدلا من النظر إلى النحو كغاية في حد ذاته.
- فهم سمات النصوص الأدبية وغير الأدبية واستخدام هذه السمات في كتابة نصوص مشابهة.
- فهم الفصحى وتوظيفها بما يلائم الموقف والمتلقي
- فهم الأدب العربي وتذوقه من العصر الجاهلي وحتى العصر الحديث.
- استخدام اللغة العربية لتطوير مهارات البحث والتقييم وتوظيف ذلك في المنهج.
- التفكير المنطقي لتأييد وجهة نظر معينة أو معارضتها.
- احترام القيم المحلية والإقليمية والوطنية والدينية والإنسانية.

---

[٢٢٧] المعايير المقدمة في مواد: التربية الإسلامية واللغة العربية واللغة الانجليزية و الرياضيات والعلوم وتكنولوجيا المعلومات والتربية البدنية والعلوم الاجتماعية وتعليم المراحل المبكرة و دعم التعليم الإضافي والثقافة الأسرية والتربية القيمية والعمل التطوعي والخدمة المجتمعية .

[٢٢٨] المجلس الأعلى للتعليم،
http://www.sec.gov.qa/Ar/SECInstitutes/EducationInstitute/Offices/Pages/cstandard.aspx

- احترام مكانة الفصحى في الثقافات العربية والإسلامية.[229]

1-7 - تحليل معايير مناهج اللغة العربية لدولة قطر ونماذج منها

يرى واضعو معايير اللغة العربية ضرورة أن تكون معايير الكلمة والنحو كمعايير خادمة لغيرها من المهارات اللغوية في معايير المحاور الثلاثة الأخرى[230]، وذلك ليربط الطلاب بين تعلمهم العربية ونجاحهم في استخدامها استخدامًا وظيفيًا. وتتعامل المعايير مع النحو على أنه وسيلة لضبط استخدام اللغة، ولا تنظَر إليه على أنه غاية في حد ذاته. فالمطلوب أن يتعلم الطالب النحو ليتمكن من فهم محتوى المواد الأخرى في المنهج الدراسي، وتقدم أبواب النحو أكثر من مرة للطالب، فمعايير كل صف تراجع ما سبق تعلمه في السنوات الماضية وتعززه[231][232].

والدروس النحوية في المرحلة الإعدادية والثانوية تكون بنسبة 20% كما هو موضح في وثيقة المعايير لدولة قطر على الخطاطة (8) الآتية :

الاستماع والتحدث	القراءة	الكتابة
%20	%30	%30
الكلمة والجملة والخطاب %20 يتم إدخالها في تدريس الأفرع الرئيسة		

[229] المجلس الأعلى للتعليم، اللغة العربية تحتل مكانتها اللائقة في المدارس المستقلة، 23مايو 2012، مقال منشور في موقع المجلس الأعلى للتعليم:
http://www.sec.gov.qa/Ar/Media/News/Pages/NewsDetails.aspx?NewsID=8265

[230] معايير التحدث والاستماع والقراءة والكتابة .

[231] نلمح التعزيز في كل مستويات المرحلة الإعدادية والثانوية بيد أنه لا نلمح في المستوى التاسع تعزيزًا وكل ما قدم في معايير اللغة العربية جديد على التلميذ .

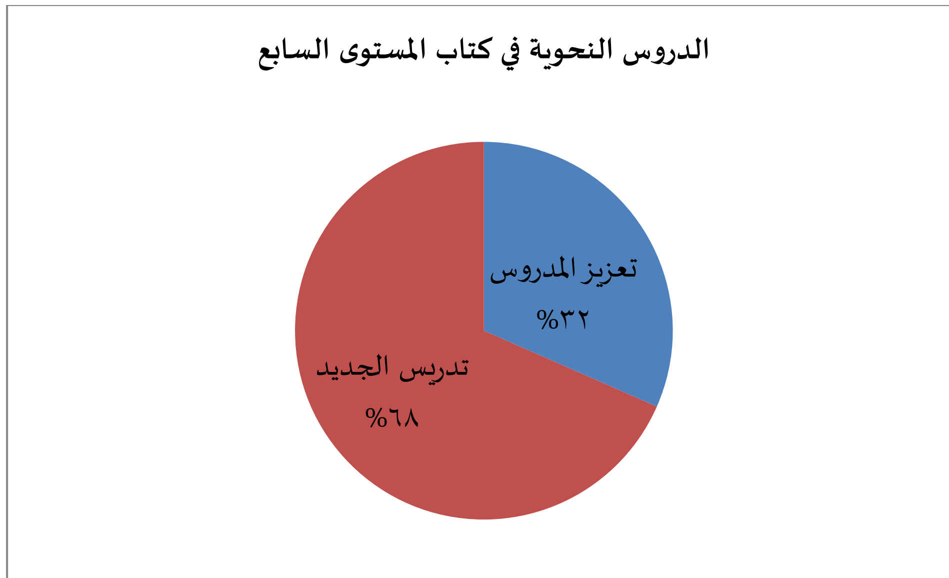
[232] المجلس الأعلى للتعليم، اللغة العربية تحتل مكانتها اللائقة في المدارس المستقلة، **23 مايو 2012**، مقال منشور في موقع المجلس الأعلى للتعليم :
http://www.sec.gov.qa/Ar/Media/News/Pages/NewsDetails.aspx?NewsID=8265

ويمكن تلخيص ما ورد في معايير مناهج اللغة العربية من الناحية النحوية في وثيقة معايير اللغة العربية لدولة قطر في الآتي :

معايير الصف السابع

يتعرف الطالب على أنواع الفعل الصحيح : السالم والمهموز والمضعف وأنواع الفعل المعتل : المثال والأجوف والناقص، كما يتعرف على نائب الفاعل ووظيفته في الجملة، ويستخدم إنّ وأخواتها استخدامًا صحيحًا، وكذلك الأفعال اللازمة والمتعدية والمبني للمعلوم وللمجهول والأعداد من 9-1، ويحدد معاني كان وأخواتها ووظائفها النحوية وأشكالها في المضارع والأمر.

فالتلميذ في الصف السابع يتناول الجملة الاسمية والجملة الفعلية وأن وأخواتها وكان وأخواتها تعزيزًا، والجديد في المستوى السابع هو التعرف على معاني أن وأخواتها وكان وأخواتها ووظيفة نائب الفاعل وكذلك يتعرف على الأفعال اللازمة والمتعدية والأفعال في صيغتي البناء للمعلوم والمجهول وكيفية كتابة قواعد الأعداد من 1-9. وتصنيف الدروس كالآتي في الخطاطة (9):



معايير المستوى السابع[٢٣٣]

2 استخدام الجملة والخطاب

بناء الجملة وعلامات الترقيم

1-2 تعزيز استخدام الجملة الاسمية والفعلية وتعرف الفرق بينهما في تأكيد المعنى.

2-2 تحديد نائب الفاعل وتعرف وظائفه في الجملة.

3-2 تعزيز استخدام كان وأخواتها.

4-2 تعزيز استخدام إنّ وأخواتها وتحديد معانيها.

5-2 تحديد معاني كان وأخواتها ووظائفها النحوية بما في ذلك أشكالها في المضارع والأمر.

6-2 تحديد الفعل اللازم والمتعدي واستخدامهما بشكل صحيح في بناء الجملة.

7-2 تحديد المبني للمعلوم والمجهول واستخدامهما في الجملة بما يناسب الغرض.

8-2 المحافظة على زمن الفعل في الجملة وتغيير ذلك بما يتناسب مع الغرض.

9-2 تعرف قواعد كتابة الأعداد من 11 إلى 19 من حيث التذكير والتأنيث واستخدامها استخداماً صحيحاً.

10-2 استخدام علامات الترقيم التالية بدقة لتوضيح معنى الجمل وبيان أجزائها: الفاصلة والفاصلة المنقوطة والنقطتان والنقطة وعلامة الاستفهام وعلامة التعجب وعلامة التنصيص والأقواس.

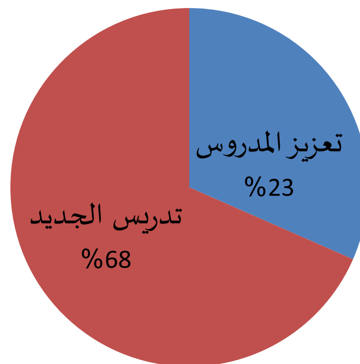
[٢٣٣] معايير اللغة العربية لدولة قطر | الصف السابع، هيئة التعليم، 2005، ص : 172، 173

معايير الصف الثامن

يتعرف الطالب الفرق بين الأسماء المبنية والمعربة، والأفعال المشتقة والجامدة، وأحكام حروف العلة في الأفعال معتلة الآخر . ويتعرف علامات المثنى، وجمع المذكر السالم، وجمع المؤنث السالم، والأسماء الخمسة، والأفعال الخمسة، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، والأفعال المقصورة، والمعتلة، وحذف حرف العلة في حالة الجزم . ويتعرف الطالب الممنوع من الصرف، وأفعال المقاربة والرجاء، والمفعول المطلق، والمفعول لأجله، وظرفي الزمان والمكان، والحال، وأحكام كتابة العدد من 11إلى 19، وحروف الجر الشائعة.

فالتلميذ في المستوى الثامن يتناول إن وأخواتها وكان وأخواتها، والأفعال المتعدية واللازمة والأفعال في صيغتي البناء للمعلوم والمجهول، وفهم كتابة قواعد العدد من1-9 تعزيزًا لما تمّ تناوله في المستوى السابق . والجديد في المستوى الثامن التعرف على الممنوع من الصرف وأفعال المقاربة والرجاء والفرق بين الأفعال المبنية والمعربة، وملاحظة التغييرات في الأفعال معتلة الآخر، وتحديد الحروف الدالة على المثنى والجمع، ويتعرف على ثلاثة أسماء من الأسماء الخمسة واستخدامها، وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة واستخدامها، وتحديد الأسماء المقصورة والمنقوصة، وحذف حرف العلة في الأفعال المعتلة الآخر في صيغة الأمر، ويتعرف على المفعول المطلق والمفعول لأجله وظرفي المكان والزمان ومعناهما، وتحديد الشائع من حروف الجر . وتصنيف الدروس كالآتي في الخطاطة (10):

الدروس النحوية في المستوى الثامن



معايير الصف الثامن[٢٣٤]

2 استخدام الجملة والخطاب

بناء الجملة وعلامات الترقيم

1-2 مراجعة ما درسه في الصف الدراسي السابع:

- كان وأخواتها.
- إنّ وأخواتها.
- الأفعال المتعدية واللازمة.
- الأفعال في صيغتي البناء للمعلوم والمجهول.

2-2 تعرف الممنوع من الصرف وعلاماته وسبب عدم ظهور التنوين معه.

3-2 تعرف أفعال المقاربة: أوشك وكاد وفهم معناها.

4-2 تعرف أفعال الرجاء: عسى وحرى وفهم معناها.

5-2 تعرف الفرق بين الأسماء المبنية والمعربة.

ولد – هذا

6-2 ملاحظة التغيرات في نهايات الأفعال بما في ذلك المجزوم والمنصوب.

7-2 معرفة علامات المثنى وجمع المذكر السالم واستخدامها استخداماً صحيحاً.

8-2 تعرف ثلاثة من الأسماء الخمسة (أب – أخ – ذو) واستخدامها استخداماً صحيحاً.

9-2 تعرف الأفعال الخمسة واستخدامها استخداماً صحيحاً (يفعلان – تفعلان – يفعلون – تفعلون - تفعلين) مثل:

تعرف حذف النون في الجزم والنصب.

10-2 تعرف أسماء الإشارة والأسماء الموصولة واستخدامها بشكل صحيح.

11-2 تعرف الأسماء المقصورة والمنقوصة وتعرف نهاياتها الصحيحة في سياق نحو الجملة.

رأيت الفتى - رأيت فتىً

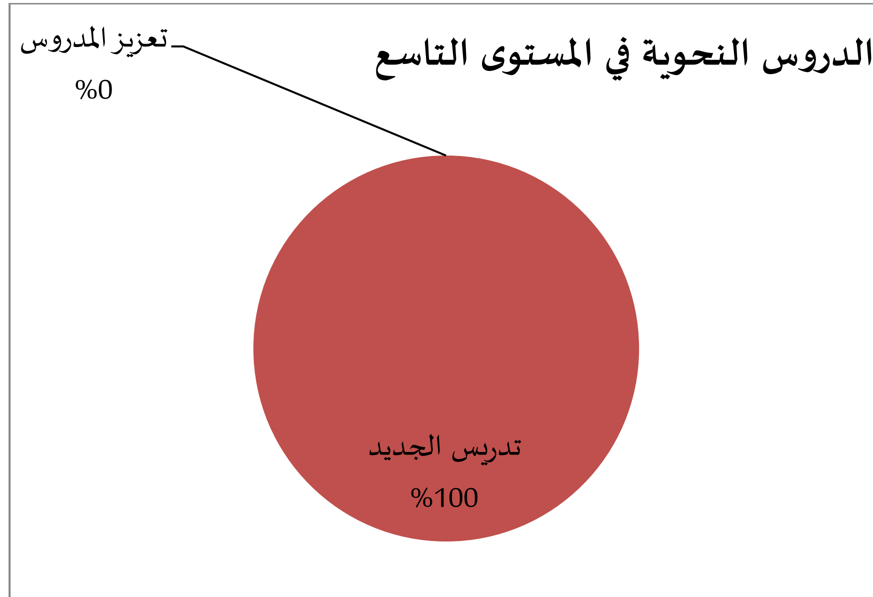
الوردُ الزاهي - وردٌ زاهٍ

وردٍ زاهٍ - ورداً زاهياً

[٢٣٤] معايير اللغة العربية لدولة قطر | الصف السابع، هيئة التعليم، 2005، ص : 184، 185 .

يتعرف التلميذ على المصدر، واسم الفاعل، واسم المفعول، وصيغ المبالغة وأفعال التفضيل ومعناها واستخداماتها، كما يستخدم قائمة موسعة من أدوات العطف، ويتعرف التلميذ على التوكيد بنوعيه، والبدل والنعت، ويفهم الاستثناء، والنداء، والتعجب، وأسلوبي المدح والذم وعملهما، والعدد (21 - 99، والعقود، و 100وألف ومليون).

فالجديد في المستوى التاسع التعرف على التوكيد بنوعيه وفهمه، و التعرف على النعت ووظائفه النحوية، والتعرف على نوعين من البدل: بدل بعض من كل وبدل الاشتمال، و فهم الاستثناء والتركيز على : التام الموجب والتام المنفي أو المفرغ، والتعرف على عمل أسلوب النداء ب "يا"، والأسماء المعرفة بالألف واللام، والتعرف على عمل أسلوب التعجب بصيغتي ما أفعله وأفعل به، وفهم أسلوبي المدح والذم عملهما، وفهم استخدام العدد من 21-99، والتعرف على قواعد كتابة ألفاظ العقود والمائة والألف والمليون واستخدامها استخدامًا صحيحًا، وأخيرًا التعرف على أدوات الشروط وأفعال الشروع . ويمكن تمثيله في الخطاطة الآتية (11) :



معايير الصف التاسع[٢٣٥]

2 استخدام الجملة والخطاب

بناء الجملة وعلامات الترقيم

1-2 مراجعة النقاط الرئيسة التي درست في الصف الثامن.

2-2 استخدام قائمة موسعة من أدوات العطف.

الواو – الفاء – ثم – أو – أم – لا – بل – لكن

3-2 تعرف التوكيد بنوعيه وفهمه.

4-2 تعرف البدل بنوعيه: بدل بعض من كل وبدل الاشتمال، مع التركيز بوجه خاص على البدل.

5-2 تعرف النعت وفهم وظائفه النحوية.

6-2 فهم الاستثناء وأدوات الاستثناء إلا – غير – سوى – عدا – خلا – ما عدا – ما خلا، مع التركيز على نوعيه التام الموجب والتام المنفي أو المفرّغ.

7-2 تعرف عمل أسلوب النداء بـ "يا" وتعرف أحوال المنادى المبني على الضم عندما يكون المنادى مفرداً علماً أو نكرة مقصودة، وكذلك تعرف أحوال المنادى المنصوب بالفتح.

8-2 تعرف كيفية عمل أسلوب النداء للأسماء المعرفة بالألف واللام التي تسبق بـ: أيها للمذكر وأيتها للمؤنث والتي قد تسبقها(يا) أو لا تسبقها.

9-2 تعرف عمل أسلوب التعجب بصيغتي ما أفعله وأفعل به.

10-2 فهم أسلوبي المدح والذم وعملهما: أسلوب المدح (نعم - حبذا) وأسلوب الذم (بئس – لا حبذا).

11-2 تعرف قواعد كتابة العدد بألفاظ العقود والمائة والألف والمليون من حيث التذكير والتأنيث واستخدامها استخداماً صحيحاً.

12-2 فهم قواعد كتابة العدد من 21 إلى 99 من حيث التذكير والتأنيث واستخدامها استخداماً صحيحاً.

13-2 تعرف عمل أدوات الشرط إنْ – إذا – مَنْ – ما – متى – أين – حيثما، وتعرف مواضع اقتران جواب الشرط بالفاء:

- تحديد نوعين من الشرط.

---

[٢٣٥] معايير اللغة العربية لدولة قطر | الصف التاسع، هيئة التعليم، 2005، ص : 197، 198.

- أدوات الشرط التي يأتي بعدها فعل مضارع أو مجزوم في جملة الشرط وجوابه.

إنْ – مَنْ – ما – مهما – متى – أينما – حيثما

- أدوات الشرط التي يأتي بعدها الفعل الماضي في جملة الشرط وجوابه.

إذا – لو – كلما

• تحديد مواضع اقتران جواب الشرط بالفاء ومثال ذلك.

عندما لا يبدأ جواب الشرط بفعل مجزوم أو ماض.

14-2 تعرف أفعال الشروع وفهم معناها.

شرع – بدأ – أخذ – أقبل – جعل – قام – أنشأ – هب – طفق

15-2 استخدام كافة علامات الترقيم المستخدمة في النصوص الحديثة والقديمة.

معايير الصف العاشر

يتعرف التلميذ على أسلوب التصغير ويفهم كيفية صياغته ويحدد وظائفه، كما يتعرف النسب ويفهم كيفية صوغه، ويفهم طرق تعريف العدد بالألف واللام، ويفهم معنى لا النافية للجنس وعملها، وأسلوب القسم، والفرق في معنى "كم" في أسلوبي الاستفهام والتعجب، وكذلك عمل أنْ – أن – إن – إنّ .[٢٣٦]

فالتلميذ في المستوى العاشر يتناول ما تم تناوله عن بناء الجملة، وفهم طرق تعريف العدد بالألف واللام، معرفة لا النافية للجنس ومعناها، معرفة القسم وحروف القسم، وتعزيز فهم جملة القسم في الإثبات، ومعرفة الفرق بالمعنى بين كم الاستفهامية وكم الخبرية، فهم أنْ – أنّ – إنّ – إنْ:

أن + المضارع

أن + الماضي

أن التي تتبع فعلًا من أفعال الرغبة

أنِ المصدرية

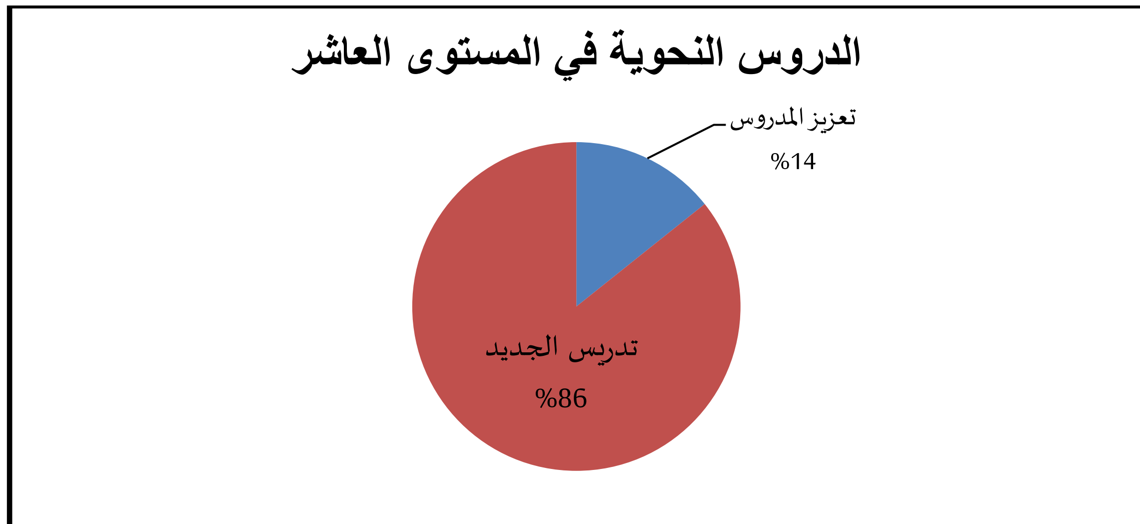
أنّ التي تتبع فعلًا من أفعال المعرفة والظن

أنّ قبل الجملة الفعلية

إنّ مسبوقة بالفعل قال أو مشتقاته

إنْ الشرطية

فتصنيف الدروس يمكن تمثيله في الخطاطة الآتية(11)



[٢٣٦] لا يوجد فرق في معايير اللغة العربية من جانب النحو بين المستوى العاشر والعاشر المتقدم على حسب ما ورد في وثيقة معايير اللغة العربية .

معايير الصف العاشر – تأسيسي [٢٣٧]

2 استخدام الجملة والخطاب

بناء الجملة وعلامات الترقيم

1-2 مراجعة النقاط الرئيسة في نحو الجملة التي دُرست في الصف الدراسي التاسع وفهم معانيها كلما كان ذلك مناسباً.

التوكيد – البدل – الشرط

2 2 فهم طرق تعريف العدد بالألف واللام.

3-2 فهم معنى لا النافية للجنس وعملها.

مثل: لا حلاً غامضٌ

4-2 فهم كيفية صياغة أسلوب القسم باستخدام حروف القسم

مثل: الواو (والله) – الباء (أقسم بالله) – التاء (تالله)

5-2 فهم كيفية تعزيز جملة القسم في حالة الإثبات.

(والعصر إن الإنسان لفي خسر)

بالله لقد جاء الحقُ

تالله لنعم الرجلُ

والله لأكتبن الرسالة

والله أسوة ، أدرسُ الدرس

والله لأدرس الدرس الآن

6-2 فهم الفرق في معنى "كم" في أسلوبي الاستفهام والتعجب.

كم ميلاً مشيت؟

كم ملكٍ زال ملكه

[٢٣٧] معايير اللغة العربية لدولة قطر | الصف العاشر – مستوى تأسيسي، هيئة التعليم، 2005، ص: 209-210

7-2 فهم عمل أنْ – أنّ – إنّ - إنْ:

- أنْ والمضارع المنصوب للإشارة إلى حدث محتمل الحدوث قد يقع أو لا يقع.

  أحبُّ أن أسافرَ بالقطار

- أن والفعل الماضي للدلالة على حقيقة.

  سافرَ قبل أن قابلته

- أن التي تتبع فعلاً يعبّر عن الرغبة أو الحب أو الكراهية أو الأمر أو الخوف أو الرجاء أو القدرة أو الضرورة أو الالزام.

  أراد – خاف – كره – رجا - أحب – خشي – تمكن من - قدر على – تمنى - انتظر

- أن المصدرية والمصدر.

  أحب أن أسافر بالقطار > أحب السفر بالقطار

- أنّ التي تتبع عادة أفعالاً تدل على المعرفة أو التصريح أو الاعتقاد أو الظن أو القول أو الملاحظة ويأتي بعدها جملة اسمية.

  أخبر – علم – ذكر – ظن – اعتقد – أدرك – فهم – صرح بـ - لاحظ

- يمكن استخدام أنّ قبل الجملة الفعلية كما يلي:
  - تغيير ترتيب الفاعل والفعل،

    نام الرجل في الصباح

    خشيت أن الرجلَ نامَ في الصباح

  - بإلحاق ضمير الشأن للمفرد الغائب (ـهُ - ها) بـ "إنّ".

    سمح للمريض بالخروج من المستشفى

    خشيت أنه سمحَ للمريض بالخروج من المستشفى

- التي تأتي بعد الفعل "قال" أو مشتقاته ويأتي بعدها جملة اسمية.

  قال إنّ المدرسة قريبة من البيت

- الشرطية.

  إن تذاكر تنجح

8-2 استخدام علامات الترقيم لمساعدة القارئ على فهم بناء النصوص المكتوبة في العصر الحديث والعصور التي تسبقه.

معايير الصف العاشر – متقدم[٢٣٨]

2 استخدام الجملة والخطاب

بناء الجملة وعلامات الترقيم

1-2 مراجعة النقاط الرئيسة في نحو الجملة التي دُرست في الصف الدراسي التاسع وفهم معانيها كلما كان ذلك مناسباً.

التوكيد – البدل – الشرط...

2-2 فهم طرق تعريف العدد بالألف واللام.

3-2 فهم معنى لا النافية للجنس وعملها.

مثل: لا حلالَ غامضٌ

4-2 فهم كيفية صياغة أسلوب القسم باستخدام حروف القسم.

مثل: الواو (والله) – الباء (أقسم بالله) – التاء (تالله)

5-2 فهم كيفية تعزيز جملة القسم في حالة الإثبات.

(والعصر إن الإنسان لفي خسر)

بالله لقد جاء الحقّ

تالله لنعم الرجلُ

والله لأكتبن الرسالة

والله لسوف أدرسُ الدرسَ

والله لأدرس الدرسَ الآن

6-2 فهم الفرق في معنى "كم" في أسلوبي الاستفهام والتعجب.

كم ميلاً مشيتَ؟

كم ملكٍ زال ملكه

7-2 فهم عمل أنْ – أنّ – إنّ - إنْ:

- أنْ والمضارع المنصوب للإشارة إلى حدث محتمل وقد يقع أو لا يقع.

  أحبُّ أن أسافرَ بالقطار

- أن والفعل الماضي للدلالة على حقيقة.

  سافرَ قبل أن قابلته

[٢٣٨] معايير اللغة العربية لدولة قطر | الصف العاشر - مستوى متقدم، هيئة التعليم، 2005، ص : 222، 223

- أن التي تتبع فعلاً يعبّر عن الرغبة أو الحب أو الكراهية أو الأمر أو الخوف أو الرجاء أو القدرة أو الضرورة أو الإلزام.

أراد – خاف – كره – رجا ـ أحب – خشي – تمكن من ـ قدر على – تمنى ـ انتظر

- أن المصدرية والمصدر.

أحب أن أسافر بالقطار > أحب السفر بالقطار

- أنّ التي تتبع عادة أفعالاً تدل على المعرفة أو التصريح أو الاعتقاد أو الظن أو القول أو الملاحظة ويأتي بعدها جملة اسمية.

أخبر – علم – ذكر – ظن – اعتقد – أدرك – فهم – صرح بـ ـ لاحظ

- يمكن استخدام أنّ قبل الجملة الفعلية كما يلي
  – تغيير ترتيب الفاعل والفعل.

    نام الرجل في الصباح

    خشيت أن الرجلَ نامَ في الصباح

  – بإلحاق ضمير الشأن للمفرد الغائب (ـهُ ـ ها) بـ "إنّ".

    سمح للمريض بالخروج من المستشفى

    خشيت أنه سمحَ للمريض بالخروج من المستشفى.

- إنّ التي تأتي بعد الفعل "قال" أو مشتقاته ويأتي بعدها جملة اسمية.

قال إنّ المدرسة قريبة من البيت.

- إن الشرطية.

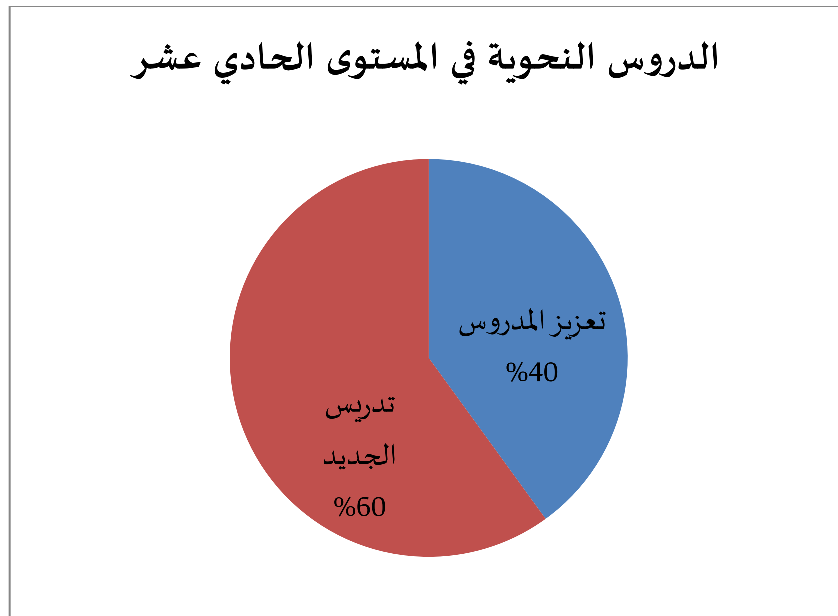
إن تذاكر تنجح.

8-2 استخدام علامات الترقيم لمساعدة القارئ على فهم بناء النصوص المسترسلة.

معايير الصف الحادي عشر

يتعرف التلميذ معنى جمع القلة وكيفية صياغته، ويفهم الطالب الأعداد، والتمييز، ويتعرف الأفعال المتعدية لمفعولين .[٢٣٩]

فالتلميذ في المستوى الحادي عشر يعزز أهم النقاط الرئيسة في نحو الجملة وأدوات التوكيد، والجديد فهم أسلوب الأمر وفهم معناه في السياق، وأدوات الاستفهام ومعناها . فيمكن تمثيل تصنيف الدروس في الخطاطة (12) الآتية:



[٢٣٩] نجد الإضافة في معايير الصف الحادي عشر – متقدم من خلال التعرف على أدوات التوكيد وكيفية صياغة أسلوبي الأمر والنهي.

معايير الصف الحادي عشر- تأسيسي[٢٤٠]

2 استخدام الجملة والخطاب

بناء الجملة وعلامات الترقيم

1-2 مراجعة وتعزيز النقاط الرئيسة في نحو الجملة التي دُرست في الصف الدراسي العاشر.

2-2 فهم كتابة الأعداد وموافقتها أو مخالفتها للمعدود في التذكير والتأنيث واستخدامها استخداماً صحيحاً:

- 1 و 2 تتفق مع المعدود في التأنيث والتذكير في كل الأحوال.
- من 3 إلى 9 تختلف مع المعدود في التأنيث والتذكير في كل الأحوال.
- 10 تختلف مع المعدود في التأنيث والتذكير إذا كانت رقماً صحيحاً وتتفق معه إذا كانت جزءاً من رقم مركب.
- 100 – 1000 – 1000000 وألفاظ العقود (20، 30 إلخ) لا تتغير حسب جنس المعدود.

3-2 فهم كيفية تعريف الأعداد بالألف واللام واستخدامها بشكل صحيح:

- توضع الألف واللام قبل الأعداد المفردة.
- توضع الألف واللام قبل العدد الثاني في العدد المركب.
- توضع الألف واللام قبل الرقم الأول في الأعداد المركبة.
- توضع الألف واللام قبل الرقمين الأول والثاني في الأعداد المركبة إذا كان يربط بينهما الواو.

[٢٤٠] معايير اللغة العربية لدولة قطر | الصف الحادي عشر - مستوى تأسيسي، هيئة التعليم، 2005، ص: 253-236

4-2 فهم عمل التمييز واستخدامه بشكل صحيح:

- تعرف التمييز بنوعيه: الملفوظ والملحوظ/النسبة.
- تعرف فئات التمييز الملفوظ الذي يكون دائماً منصوباً: الوزن – الكيل – المساحة – العدد.
- تعرف أن تمييز الوزن والمساحة يمكن أن يأتي على هيئة شبه جملة ويتكون من: من + الاسم.
- تعرف التمييز الملحوظ وأنه يأتي دائماً منصوباً.
- تعرف إعراب تمييز الأعداد من 3–10، ومن 11–99، و100–1000 ومضاعفاتها.

5-2 تعرف الأفعال المتعدية لمفعولين وفهم دلالاتها:

أفعال العطاء: أعطى – وهب – منح – ألبس – كسى

أفعال اليقين: علم – وجد - رأى

أفعال الرجحان: ظن – خال – زعم – حسب – توقع

أفعال التحويل/الصيرورة: ترك – جعل - رد

6-2 استخدام علامات الترقيم كافة لترتيب النص.

معايير الحادي عشر- متقدم[٢٤١]

2 استخدام الجملة والخطاب

بناء الجملة وعلامات الترقيم

1-2 مراجعة وتعزيز النقاط الرئيسة في نحو الجملة التي دُرست في الصف الدراسي العاشر.

2-2 فهم كتابة الأعداد وموافقتها أو مخالفتها للمعدود في التذكير والتأنيث واستخدامها استخداماً صحيحاً:

- 1 و 2 تتفق مع المعدود في التأنيث والتذكير في كل الأحوال.
- من 3 إلى 9 تختلف مع المعدود في التأنيث والتذكير في كل الأحوال.
- 10 تختلف مع المعدود في التأنيث والتذكير إذا كانت رقماً صحيحاً وتتفق معه إذا كانت جزءاً من رقم مركب.
- 100 – 1000 – 1000000 وألفاظ العقود (20 – 30- إلخ) لا تتغير حسب جنس المعدود.

3-2 فهم كيفية تعريف الأعداد بالألف واللام واستخدامها بشكل صحيح:

- توضع الألف واللام قبل الأعداد المفردة.

[٢٤١] معايير اللغة العربية لدولة قطر | الصف الحادي عشر - مستوى متقدم ، هيئة التعليم، 2005، ص : 250-252

- توضع الألف واللام قبل العدد الثاني في العدد المركب.
- توضع الألف واللام قبل الرقم الأول في الأعداد المركبة.
- توضع الألف واللام قبل الرقمين الأول والثاني في الأعداد المركبة إذا كان يربط بينهما الواو.

4-2 فهم عمل التمييز واستخدامه بشكل صحيح:

- تعرف التمييز بنوعيه: الملفوظ والملحوظ/النسبة.
- تعرف فئات التمييز الملفوظ الذي يكون دائماً منصوباً: الوزن – الكيل – المساحة – العدد.
- تعرف أن تمييز الوزن والمساحة يمكن أن يأتي على هيئة شبه جملة ويتكون من: من + الاسم.
- تعرف التمييز الملحوظ وأنه يأتي دائماً منصوباً.
- تعرف إعراب تمييز العدد.

تمييز الأعداد من 3-10، تمييز الأعداد من 11-99، تمييز الأعداد من 100-1000، ومضاعفاتها.

5-2 تعرف الأفعال المتعدية لمفعولين وفهم دلالاتها:

أفعال العطاء: أعطى – وهب – منح – ألبس – كسى

أفعال اليقين: علم – وجد - رأى

أفعال الرجحان: ظن – خال – زعم – حسب – توقع

أفعال التحويل/الصيرورة: ترك – جعل - رد

6-2 تعرف أدوات التوكيد وفهم معناها:

إنّ – أنّ – واو القسم – لام الابتداء – نونا التوكيد – قد – لقد – إنما – أما (مثل: أما بعد)

7-2 فهم كيفية صياغة أسلوب الأمر:

فعل الأمر: اصبر

المصدر: صبراً

اللام + الفعل في المضارع: لتصبر

على + اسم + أمر +ضمير متصل: عليك نفسك هذبها

8-2 فهم معنى الأمر في السياق:

الأمر – الطلب – النصح – الالتماس – الدعاء - التهديد

9-2 تعرف كيفية صياغة أسلوب النهي وفهم معناه في السياق:

النصح - الالتماس - الدعاء - التهديد – التحقير – التوبيخ

10-2 تعرف أدوات الاستفهام (مثل: الهمزة – هل – من – ما – متى – أين – كيف – كم - أي) وفهم معانيها في السياق.

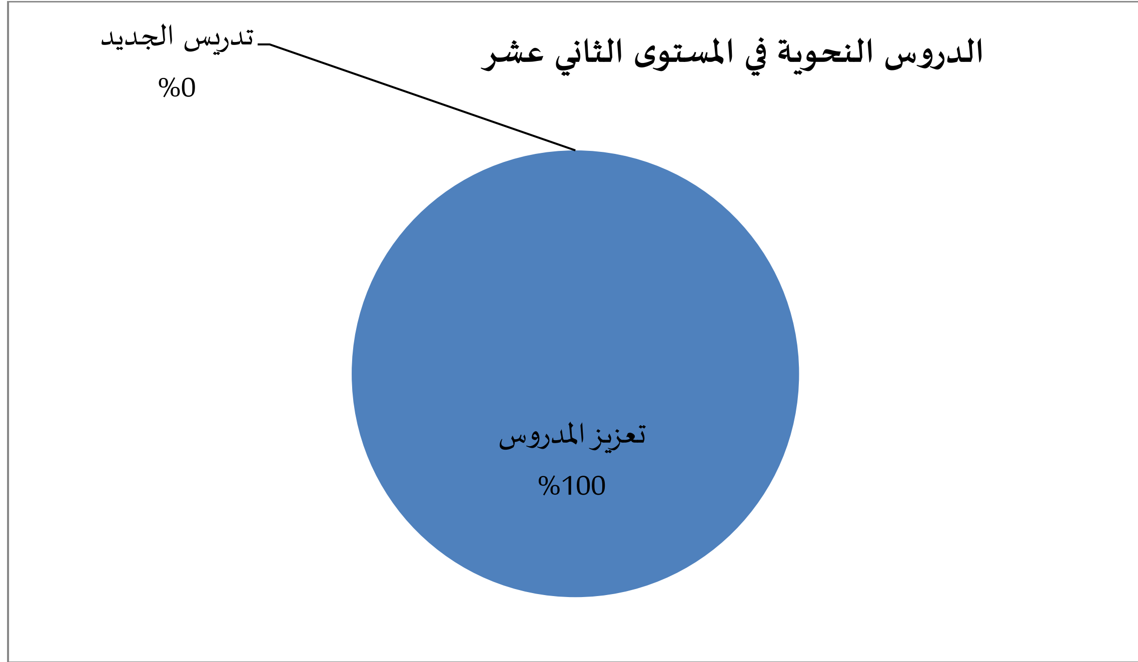
الاستفهام – الأمر – النهي – الإنكار - التحقير

11-2 استخدام علامات الترقيم كافة لترتيب النص، ولمساعدة القارئ في تحديد الأغراض البلاغية للجمل.

التعجب والأمر

معايير الصف الثاني عشر – تأسيسي

يتعرف على أدوات التوكيد، الأمر والنهي و أدوات الاستفهام .[٢٤٢] فالتلميذ في المستوى الثاني عشر يتم مراجعة أهم النقاط الرئيسة في نحو الجملة أو بمعنى أدق تعزيز ما تم في المستويات السابقة . ويمكن تمثيل تصنيف الدروس في الخطاطة (12) الآتية :



[٢٤٢] نجد في معايير الصف الثاني عشر – متقدم يتعرف الطالب على النقاط الرئيسية في نحو الجملة.

معايير الثاني عشر – تأسيسي [٢٤٣]

2 استخدام الجملة والخطاب

بناء الجملة وعلامات الترقيم

1-2 مراجعة وتعزيز النقاط الرئيسة في نحو الجملة التي دُرست في الصف الحادي عشر.

2-2 تعرف أدوات التوكيد وفهم معناها:

إنّ – أنّ – واو القسم – لام الابتداء – نونا التوكيد – قد – لقد – إنما – أما (مثل أما بعد)

3-2 فهم كيفية صياغة أسلوب الأمر:

فعل الأمر: اصبر

المصدر: صبراً

اللام + الفعل في المضارع: لتصبر

على + اسم + أمر +ضمير متصل: عليك نفسك هذبها

4-2 فهم معنى الأمر في السياق:

الأمر – الطلب – النصح – الالتماس – الدعاء - التهديد

5-2 تعرف كيفية صياغة أسلوب النهي وفهم معناه في السياق:

النصح - الالتماس - الدعاء - التهديد – التحقير – التوبيخ

6-2 تعرف أدوات الاستفهام (مثل: الهمزة – هل – من – ما – متى – أين – كيف – كم - أي) وفهم معانيها في السياق.

الاستفهام – الأمر – النهي – الإنكار - التحقير

7-2 استخدام كافة علامات الترقيم لترتيب النص ولمساعدة القارئ في تحديد الأغراض البلاغية للجمل.

التعجب والأمر

---

[٢٤٣] معايير اللغة العربية لدولة قطر | الصف الثاني عشر – مستوى تأسيسي، هيئة التعليم، 2005، ص: 265، 266

معايير الثاني عشر – متقدم[٢٤٤]

2 استخدام الجملة والخطاب

بناء الجملة وعلامات الترقيم

1-2 مراجعة النقاط الرئيسة في نحو الجملة التي دُرست في الصفين الدراسيين العاشر والحادي عشر وتعرف معانيها.

القسم – أنْ – أنّ – إنْ – إنّ – الأعداد – التمييز – أدوات التوكيد – الأمر – النهي – أدوات الاستفهام

2-2 استخدام علامات الترقيم كافة لترتيب الأفكار في مستويَ الجملة والفقرة.

---

[٢٤٤] معايير اللغة العربية لدولة قطر | الصف الثاني عشر - مستوى متقدم، هيئة التعليم، 2005، ص : 279

8-1 - النتائج المترتبة على توزيع الدروس النحوية في الكتاب المدرسي

يمكن حصر هذه النتائج على سبيل الإيجاز ضمن ما قدم في معايير النحو التعليمي [٢٤٥] :

١. معيار الواقعية : نجد منهاج اللغة العربية يواكب الواقع من خلال ما قدم في الدروس النحوية من أمثلة متنوعة تناسب مستوى التلاميذ، و بعض هذه الأمثلة مستمدة من القرآن الكريم والحديث الشريف والحكم و ...، ونجد الواقعية تكمن في استيعاب التلميذ للأمثلة الواردة في الدروس النحوية، فمعيار الواقعية نلمسه في الكتاب المدرسي بشكل واضح، فقد لوحظ أن الأمثلة المطروحة في منهاج اللغة العربية في دولة قطر تقوم على تعزيز قيم موجودة في الواقع.
٢. معيار البساطة : بعد الملاحظة والمقارنة بين المراحل المدرسية تقرر أن هذا المعيار قليل في المستوى التاسع والعاشر وذلك لكثرة الدروس النحوية الجديدة والمقررة على التلميذ، ففي المستوى التاسع نجدها بنسبة 100% والعاشر بنسبة 86% على عكس المستويات الأخرى؛ إذ نجد في المستويين السابع والثامن بنسبة 68% والمستوى الحادي عشر بنسبة 60%، والثاني عشر بمستوى 0 % . فينبغي إعادة النظر فيما قدم في الدروس النحوية، وخير شاهد ما نجده في درس الفعل المضارع إذ يعطى في كل المراحل الدراسية مما يصعب الفهم على التلميذ، وينبغي إعادة النظر في مثل هذا الدرس المقدم، حيث يجتهد معلم الصف الرابع في إعطاء محتويات المعيار كاملًا، إلا أنه سيعاد نفسه في المراحل التالية لهذا الصف الدراسي، فلماذا لا يعطى بشكل مبسط أو جزء من هذا المعيار في كل مستوى من المستويات الدراسية، مع تعزيزها في المراحل التالية، وإضافة الجديد،إلى حين اكتمال المعيار؟، وبهذا الشكل يكون قد طغى معيار البساطة على هذا المنهج النحوي.
٣. معيار الوضوح : نجده غير وارد في المستوى التاسع وذلك لوجود الدروس النحوية الجديدة بنسبة 100%، وعلى عكس ذلك نجد المستوى الثاني عشر بنسبة 0% أي أن الدروس النحوية متناولة في السنوات السابقة وهذا جيد بالنسبة للمستوى

[٢٤٥] لمعرفة تفصيل هذه المعايير انظر الفصل الثاني من البحث .

الثاني عشر، ولكن ينبغي التدرج في سلم الدروس النحوية بنسبة متفاوتة باستثناء المستوى الثاني عشر، والابتعاد عن كل ما يشتت التلميذ في الدرس النحوي، وقد تطرق لهذه النقطة ميشيل صوان، إذ رأى أن كتابة قواعد النحو التعليمية الحديثة في أغلب الأحيان تكون بواسطة أشخاص خبراء في مجال التدريس حيث يوضحون الأشياء بشكل جيد مما يسهل العثور على القواعد الواضحة غير الصحيحة أكثر من العثور على القواعد الصحيحة غير الواضحة. غالبًا ما تكون القواعد غير الواضحة بسبب استخدام مصطلحات غير مرضية وهذا قد يخفي حقيقة أن الكاتب نفسه لا يفهم النقطة التي يتحدث عنها فهمًا كاملًا مستخدما عبارات قد تكون غامضة في الفهم مثل : دراسة التوكيد ودراسة الضمير، ... والطريقة أو النمط الذي يمكنه إعطاء إيهام بالتفسير دون توصيل المعنى بدقة[٢٤٦].

٤. <u>معيار التراكمية</u> : يتحقق هذا المعيار في المستويين السابع والثامن في تعزيز الدروس النحوية فكان بنسبة 32%، أما تدريس الجديد فكان بنسبة 68%، فتطبيق معيار التراكمية واضح في هذيين المستويين على عكس ذلك نجد في المستوى التاسع أن كل الدروس المتناولة فيه جديدة على التلميذ ولم نلمح التراكم في الدروس النحوية المقدمة، فينبغي على واضعي مناهج اللغة العربية إعادة النظر في هذا الجانب .

٥. <u>معيار المألوفة</u> : لوحظ تحققه الواضح في المستوى الثاني عشر وهذا متفق عليه في جميع مناهج اللغة العربية في آخر مستوى يتم تقديم الدروس النحوية تعزيزًا ولا تقدم دروسًا جديدة للتلاميذ، بيد أنه يتحقق بنسب ضئيلة في المستويات السابقة، حيث أصبح التلميذ أمام مهمتين هما: تفسير المعاني الجديدة، وفهم القاعدة النحوية الجديدة.

٦. <u>معيار غير تقنية</u> : لوحظ عدم تحققه بشكل واضح من خلال ما قدم في الدروس النحوية، مثال ذلك في المستوى الثامن يتناول التلميذ العديد من المعلومات النظرية والمفهومية : حالات الممنوع من الصرف، الأسماء الخمسة ... ، وكذلك

---

[٢٤٦] لمزيد من التفاصيل انظر الفصل الثاني من البحث.

استخدام مصطلحات كثيرة في الدرس الواحد نفسه، فنجد من الأفضل تقسيم الدرس النحوي حتى يسهل فهمه على الطالب وكذلك الابتعاد قدر المستطاع عن المصطلحات المعقدة .

1-9 - منهجية عرض الدروس النحوية في الكتاب المدرسي

الخطوات الأساسية لعرض الدرس النحوي في الكتاب المدرسي لا تخرج عن الخطوات الآتية :

يقدم نصًا [٢٤٧] وأغلب النصوص تكون من تأليف لجنة تأليف كتاب اللغة العربية أو قد تكون من مصادر أخرى[٢٤٨] وبعض الدروس تكون لها أمثلة أخرى، والخطوات يمكن أن نمثلها في الخطاطة (13) الآتية :



الخطوة الأولى : لاحظ وتأمل

في هذه الخطوة نجد تنوع صيغ الملاحظة والتأمل، وأغلب الجمل أو الكلمات التي يلاحظها التلميذ ويتأملها تكون بلون مخالف، وهذا ما يميز الدروس النحوية بأن تعطي الطالب نوعًا

---

[٢٤٧] تتنوع النصوص المقدمة حسب نص الوحدة الدراسية المقدمة في الكتاب، وأنواع النصوص في منهاج اللغة العربية لدولة قطر:

- نصوص معلوماتية .
- نصوص تفسيرية .
- نصوص وصفية .
- نصوص سردية.
- نصوص إقناعية.
- نصوص نقاشية.
- نصوص شعرية
- نصوص إجرائية / إرشادية.

[٢٤٨] نذكر على سبيل المثال، درس الممنوع من الصرف كان مصدر النص من كتاب خفاجي، محمد، مدارس النقد الأدبي الحديث، الدار المصرية اللبنانية، دون طبعة، دون تاريخ

من الاستمتاع لمعرفة سبب مخالفة الجملة أو الكلمة عن باقي النص ويستنتج بها عنوان الدرس أو القاعدة الأساسية لدرس النحوي، و منها :

أ . ما يبدأ بسؤال، تتنوع صيغ الأسئلة بـ : ماذا ؟، وكم ؟، وما؟، إلام ؟ وهل ؟، إلى أي ؟، ...

ب . إكمال الفراغ يأتي بصيغة تأمل أو لاحظ أو استخرج أو ... ، مثال على ذلك :

تأمل علامة إعرابها في الجمل الثلاثة : فعلامة رفعها : .... وعلامة نصبها : .... وعلامة جرها : ....[249]

- وقد يكون إكمال الفراغ بهذا الشكل[250] :

الفعل الناسخ	اسمه	خبره
....	....	....
....	....	....

ج. تحديد المطلوب، وصيغة التحديد تكون بـ صيغة الأمر حدد، مثال على ذلك : حدد المقسم عليه في كل من الأمثلة السابقة[251]، مثال على ذلك :

أ- بالله لا تهمل واجباتك.

ب- بالله لادفعن عن وطني.

د. الجداول : تتضمن المعلومات ويتعرف التلميذ من خلالها على التغيرات التي تمكنه من استنتاج الدرس، مثال في درس الفعل المبني للمعلوم و الفعل المبني للمجهول للمستوى السابع[252] :

---

[249] كتاب اللغة العربية، الفصل الدراسي الأول، المستوى الثامن، المجلس الأعلى للتعليم، هيئة التعليم، قطر، 2013--2014، ص : 117

[250] كتاب اللغة العربية، الفصل الدراسي الأول، المستوى السابع، المجلس الأعلى للتعليم، هيئة التعليم، قطر، 2013--2014، ص: 165

[251] كتاب اللغة العربية، الفصل الدراسي الثاني، المستوى العاشر، المجلس الأعلى للتعليم، هيئة التعليم، قطر، 2013-2014، ص: 24

	الفعل المبني للمعلوم	الفعل المبني للمجهول	ما حدث له من تغيير
الفعل الماضي عند بنائه للمجهول	بَذَلَتِ الحكومة مجهودات محمودة في إنشاء مشروع " لؤلؤة قطر ".	بُذِلَت مجهودات محمودة في إنشاء مشروع " لؤلؤة قطر".	الفعل " بذل " صحيح، فعند بنائه للمجهول يضم أوله، ويكسر الحرف الذي قبله .
الفعل المضارع عند بنائه	تُحَقِّقُ الحكومة الأهداف الموضوعة لاستكمال رؤية قطر ٢٠٣٠ م.	تُحَقَّقُ الأهداف الموضوعة لاستكمال رؤية قطر ٢٠٣٠ م .	الفعل " تحقق " صحيح، فعند بنائه للمجهول يضم أوله ويفتح ما قبل آخره.

الخطوة الثانية : استخلص

في هذه الخطوة يتم ذكر القاعدة النحوية بشكل منظم، والمعلومات الواردة في القواعد النحوية مصدرها [٢٥٣]: كتاب القواعد الأساسية في النحو [٢٥٤]، وكتاب القواعد الأساسية للنحو والصرف [٢٥٥]، والنحو الوافي، و النحو الأساسي [٢٥٦]، والنحو المصفى [٢٥٧]، و جامع الدروس

---

[٢٥٢] كتب اللغة العربية، الفصل الدراسي الأول، المستوى الثامن، المجلس الأعلى للتعليم، هيئة التعليم، قطر، 2013-2014، ص : 32

[٢٥٣] نجد في بعض الدروس عدم ذكر مصدر المعلومات الواردة في القاعدة، في المستوى العاشر في درس فهم عمل أنْ، أن، كتاب اللغة العربية، المستوى العاشر، الفصل الدراسي الثاني، المجلس الأعلى للتعليم، هيئة التعليم، قطر، 2013-2014، ص : 93 -94

[٢٥٤] عطا، محمد، القواعد الأساسية في النحو، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، 1994.

[٢٥٥] الحمادي، يوسف، آخرون، القواعد الاساسية في النحو والصرف، المطابع الأميرية، 1994.

[٢٥٦] حماسة محمد، زهران مصطفى، عمر أحمد، النحو الأساسي، ذات السلاسل ، الطبعة الرابعة، الكويت، 1994

العربية[258]، و قواعد اللغة العربية[259]،والتطبيق الصرفي، و البلاغة الواضحة[260]، والنحو الواضح [261]، والنحو الأساسي، وقد تكون صياغة القاعدة على هيئة خرائط ذهنية [262]أو ما يسمى بالتشجير وكذلك ذكر المعلومات على هيئة عناوين فرعية وشرحها . مثال :

أولًا: التشجير

نجد التشجير واردًا في المستوى الثامن في درس الفعل الصحيح والفعل المعتل، ونأخذ الفعل الصحيح على سبيل المثال:

---

[257] عيد، محمد، النحو المصفى، عالم الكتاب، القاهرة، مصر، 2005.

[258] الغلاييني، مصطفى، جامع الدروس العربية، المكتبة العصرية، الطبعة الثامنة والعشرون، القاهرة، مصر، 1993 .

[259] ناصف، حفني، قواعد اللغة العربية، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، 2008.

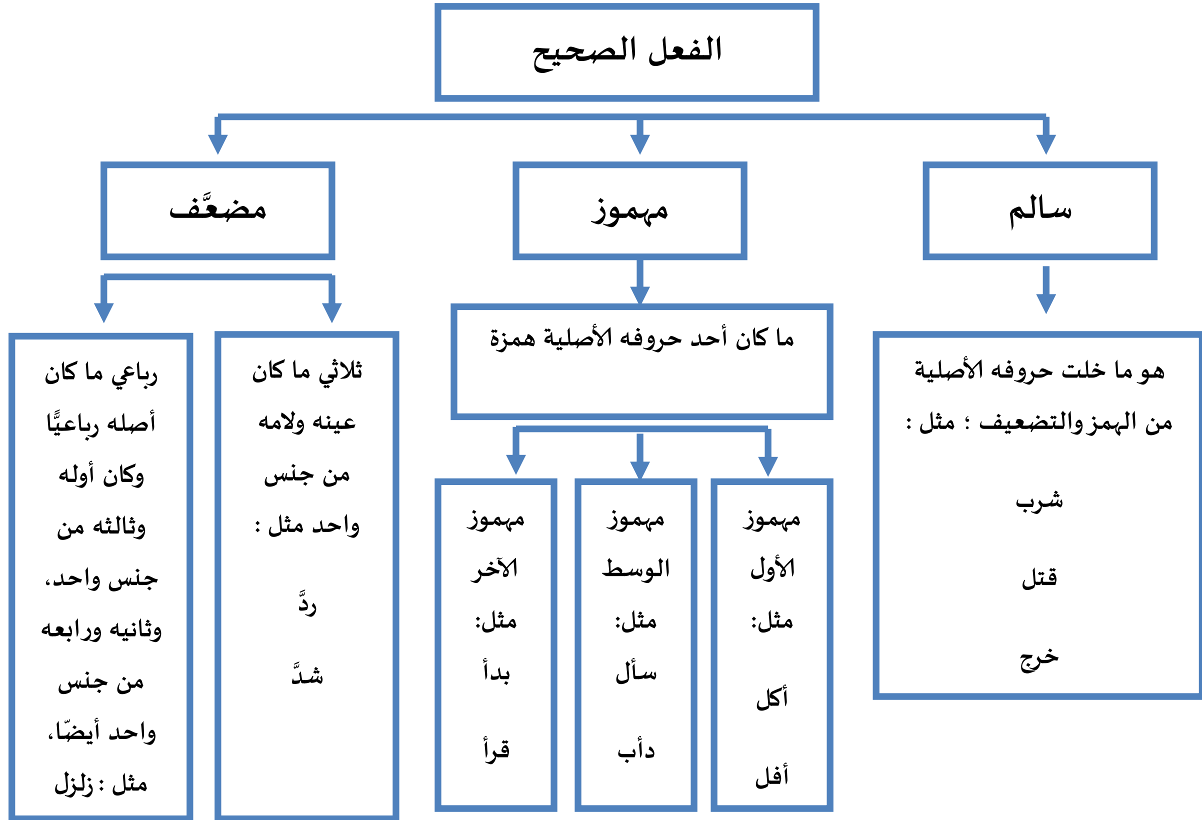
[260] الجارم علي، أمين مصطفى، البلاغة الواضحة، مكتبة الآداب، دون طبعة، دون بلد، دون تاريخ.

[261] الجارم، علي، مصطفى أمين، النحو الواضح، الدار المصرية السعودية، دون تاريخ.

[262] هي طريقة لترتيب المعلومات وتمثيلها على شكل أقرب للذهن كما يشير توني بوزان، صاحب هذه الفكرة. وهذه الطريقة تعمد إلى رسم خريطة أو شكل يماثل كيفية قراءة الذهن للمعلومة، حيث يكون المركز هو الفكرة الأساس. ويتفرع من هذه الفكرة فروع على حسب الاختصاص أو التصنيف أو التوالي.

- ينقسم الفعل من حيث الصحة والاعتلال إلى :

١. الفعل الصحيح : فعل خلت حروفه الأصلية من أحد أحرف العلة، وينقسم إلى :



ثانيًا : العناوين الفرعية

وهو عبارة عن عنوان فرعي ويقدم معلومات بعده أو عبارة عن تقديم مفاهيم، مثال من درس الفعل اللازم والفعل المتعدي [٢٦٣] :

الفعل اللازم : هو الفعل الذي يكتفي بفاعله ولا يحتاج إلى مفعول به. **الفعل المتعدي : هو الفعل الذي يكتفي بفاعله ويتعدَّاه، ويحتاج إلى مفعول به واحد أو أكثر ليكمل معنى الجملة .**

[٢٦٣] كتاب اللغة العربية، الفصل الدراسي الأول، المستوى السابع، المجلس الأعلى للتعليم، هيئة التعليم، قطر، 2013-2014، ص :75

الخطوة الثالثة : طبق وتدرب

وفي هذه الخطوة عبارة عن تطبيق التدريبات النحوية وهي نشاط تربوي أساسي لا يمكن الاستغناء عنه في أي طريقة تعليمية، مهما كانت منطلقاتها واختياراتها اللسانية والمنهجية. فهي الطريق الطبيعي والمختصر لتكوين الآليات أو المهارات الصحيحة، وأداة مفيدة جدًا لقياس مردود التعليم ونتائجه. كما أنها وسيلة للكشف عن نواحي القوة والضعف عند المتعلمين. فهي باختصار المحرك الأساسي في تعليم اللغة واكتسابها[٢٦٤]، لأنها تمثل الجانب العملي الإجرائي الذي يُعد أهم خطوة في تنفيذ الدرس[٢٦٥].

إن اطلاعنا على حصيلة التمارين النحوية التي تضمنتها كتب اللغة العربية المقررة في مراحل التعليم[٢٦٦] أثبتت لنا شيوع أنواع كثيرة أهمها : التعيين والتبيين، والتمييز، والتحديد، والاستخراج، والتحويل، والإعراب، والتشكيل، والتكوين، والتركيب، والتكملة والتتمة، والترتيب، و التصحيح، والتعليل والتصحيح والتخيير والتصنيف والتلخيص[٢٦٧].

والجدير بالملاحظة حول هذه التمارين التي احتوتها كتب اللغة العربية [٢٦٨] هو اشتمالها على نماذج جديدة لم تكن موجودة في المقررات القديمة[٢٦٩]. وتظهر هذه التمرينات بوضوح على مستوى خطوة " طبق وتدرب"، وهي خطوة إجرائية في درس النحو[٢٧٠]، تتضمَّن مجموعة من التمارين الحديثة التي تهدف كما يزعم المؤلفون[٢٧١]، إلى تحقيق أهم أهداف تدريس النحو، وهو خدمة التعبير بشكليه المنطوق والمكتوب. وتتمثل هذه المجموعة في النماذج الآتية :

---

[٢٦٤] كما يذهب إلى ذلك علماء النفس واللسانيون أمثال: "سكينر" و"بياجيه"و"روبير قاليسون ".

[٢٦٥] فهي بالنسبة لأنصار النحو الضمني، وسيلة لتعويض الشروح النحوية المطولة التي أرهقت كاهل التلاميذ والمعلمين.

[٢٦٦] نحن في صدد المراحل الإعدادية والثانوية.

[٢٦٧] كتاب اللغة العربية للمراحل الإعدادية والثانوية .

[٢٦٨] انظر كتب اللغة العربية المذكورة سابقًا.

[٢٦٩] التي ظهرت في الستينيات والسبعينيات والثمانينيات.

[٢٧٠] لأن الدرس في هذه المقررات مكون من خطوات مرتبة على التدرج الآتي : (لاحظ وتأمل واستخلص وطبق وتدرب).

[٢٧١] الواقع أن مرحلة طبق وتدرب لا تشمل على تمارين تخدم التعبيرين الكتابي والشفوي بقدر ما تشمل على تمارين تخص التحليل والإعراب.

أ- تمرين تصويب الخطأ

في هذا النوع من التدريبات، يتعمَّد مؤلف الكتاب ارتكاب أخطاء نحوية، ثم يُطلب من التلميذ اكتشافها وتصحيحها مثال[٢٧٢] :

"أعد كتابة الجمل الآتية بعد تصويب ما بها من أخطاءٍ :

أ- خاضَ الفريقينِ مبارياتٍ كثيرة.

....

ب- أصبح المسلمين والمسلمات صائمين.

....

ت- عينين الطفل جميلتان.

....

ث- كان رمضان هذا العام ثلاثون يومًا.

....

ب- تمرين التحديد

والهدف منه تمكين التلميذ من تحديد المطلوب من السؤال، مثال [٢٧٣]:

---

[٢٧٢] كتاب اللغة العربية، الفصل الدراسي الثاني، المستوى الثامن، المجلس الأعلى للتعليم، هيئة التعليم، قطر، 2013-2014، ص :77.

[٢٧٣] كتاب اللغة العربية، الفصل الدراسي الثاني، المستوى العاشر، المجلس الأعلى للتعليم، هيئة التعليم، قطر، 2013- 2014، ص :61.

"حدد جواب القسم وأداة التوكيد في الأمثلة الآتية :

الجملــــــــــة	جواب القسم	أدوات التوكيد
قوله تعالى : { تاللّه لأكيدن أصنامكم} [الأنبياء : ٥٧].	....	....
قوله تعالى : { تالله لقد آثرك اللّه علينا} [يوسف : ٩١].	....	....
والله إني لأخو همة تسمو إلى المجد ولا تفتر .	....	....
بالله إن الدين ليسر.	....	....

ج- تمرين التمييز

الهدف منه أن يميز التلميذ بين جمل أو كلمات في محور ما، مثال [٢٧٤] :

" ميز ألفاظ جمع المذكر السالم من الملحق بجمع المذكر السالم من بين الكلمات الآتية:

(زيدون– مرتفعون – تسعون – مجتمعون – محمدون – أهلون- عالمون)

جمع المذكر السالم	**الملحق بجمع المذكر السالم**

[٢٧٤] كتاب اللغة العربية، الفصل الدراسي الثاني، المستوى الثامن، المجلس الأعلى للتعليم، هيئة التعليم، قطر، 2013-2014، ص :77.

ح- تمرين إعادة الصياغة

الهدف منه تمكين التلميذ من قراءة الجملة قراءة صحيحة متأنية تمكنه من اكتشاف الخطأ، وقد يتنوع إعادة الصياغة في تغيير كلمة لتصبح شيئًا آخر، أمثلة : تغيير الجملة لتشمل مفعولًا مطلقًا أو تغيير الجملة لمخاطبة مثنى أو ...، مثال :

أعد صياغة الجمل الآتية بحيث تشمل مفعولًا لأجله، مراعيًا ضبطه، وغيِّر ما يلزم [٢٧٥] :

أ- أحافظ على نظافة مدينتي لكي ألتزم بواجبي نحو وطني .

....

ب- تذلل الدَّولة العقبات للمستثمرين لكي تشجِّع الاستثمار.

....

ت- يتحرى القاضي الدقة لأنه يسعى إلى الوقوف على الحق .

....

خ- تمرين التبيين

الهدف منه بيان المطلوب بين عناصر محددة في الدرس النحوي، مثال : بين نوع (كم) في كل من الجمل الآتية، ثم ضع علامة الترقيم المناسبة في نهاية كل جملة منها[٢٧٦] :

أ- كم مشروعًا أقامته الدولة نوع (كم) :

ب- كم كتاب قرأ العقاد ليصبح أديبًا نوع (كم) :

ت- كم يوم قضيته في المعرض مستمتعًا نوع (كم) :

ث- من كم مكتبة اشتريت هذه الكتب نوع (كم) :

ج- كم من عالم خدم الوطن نوع (كم) :

---

[٢٧٥] كتاب اللغة العربية، الفصل الدراسي الثاني، المستوى الثامن، المجلس الأعلى للتعليم، هيئة التعليم، قطر، 2013-2014، ص :38

[٢٧٦] كتاب اللغة العربية، الفصل الدراسي الثاني، المستوى العاشر، المجلس الأعلى للتعليم، هيئة التعليم، قطر، 2013-2014، ص :69

2 – الدرس النحوي في الواقع التعليمي

2-1- منهجية عرض الدرس في قاعات الدرس

هناك عدة طرق لعرض الدرس النحوي، ومنها:

- عرض النص ثم الأمثلة ثم المناقشة ثم القاعدة ثم حل التدريبات[٢٧٧] .
- أو الأمثلة ثم الشرح ثم القاعدة ثم التدريبات.
- أو اقرأ ثم لاحظ ثم اعرف ثم طبق.
- أو تهيئة ثم عرض ثم غلق [٢٧٨]

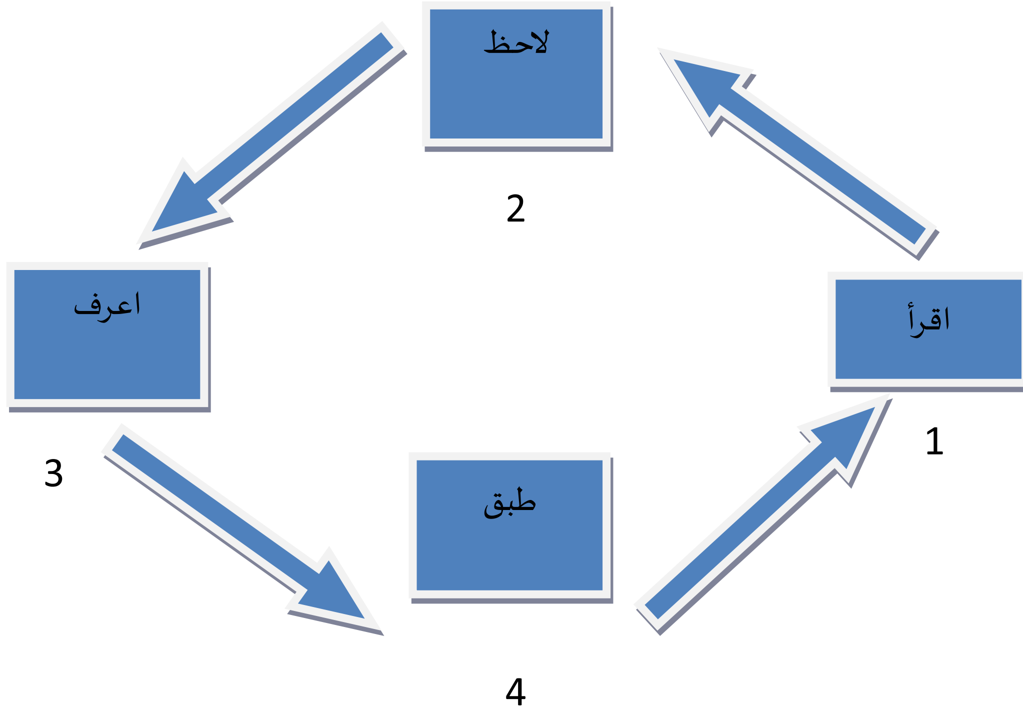
ويمكن أن نمثل هذه الخطوات في الخطاطة (14) الآتية :

---

[٢٧٧] تتنوع صيغ التدريبات في منهج اللغة العربية، نأخذ على سبيل المثال : درس جمع المذكر السالم والمؤنث السالم والمثنى للمستوى الثامن، فنماذج تدريبات الدرس تكون متنوعة وهي على الترتيب الآتي :

- اختر الإجابة الصحيحة من بين البدائل فيما يأتي .
- أكمل الجمل التالية بما هو مطلوب بين القوسين، مراعيًا علاماتها الإعرابية.
- أعد كتابة الجمل الآتية بعد تصويب ما بها من أخطاء.
- ميز ألفاظ جمع المذكر السالم من الملحق بجمع المذكر السالم من بين الكلمات الآتية.
- ثنِّ كلمة (لاعب) واجمعها، ثم ضع كلًا منها في جملة مفيدة من إنشائك.
- أعرب الكلمات التي تحتها خط.

[٢٧٨] يعتمد أغلب المعلمين على هذا النمط من التدريس وهو عبارة عن تهيئة لمدة خمس دقائق وفيها يتم استدارك الطالب لعنوان الدرس المتناول وبعدها العرض وهو عبارة عن عرض أمثلة أو نص أو ... والغلق عبارة عن تطبيق لما تم تناوله سواء كان على ورقة عمل أو في الكتاب المدرسي .



ومن الواضح أن هذه الخطوات[٢٧٩]، وإن اختلفت تسميتها من كتاب إلى آخر، فهي من صميم الطريقة الاستنباطية (الكلاسيكية)[٢٨٠] التي تقوم على عرض النص الذي تُستخرج منه الأمثلة لتُناقش، وتُستنبط منها الأحكام النحوية التي تُجرى عليها تطبيقات فورية، ثم تُستخلص القواعد الكلية النهائية. ويتلو ذلك اقتراح تمرينات تطبيقية غالبًا ما تكون نظرية لا علاقة لها بالتعبير بشكليه الشفوي والكتابي.

---

[٢٧٩] إن أهم التقنيات أو الأساليب التي يتدرب عليها التلاميذ، في مثل هذه الخطوات المذكورة سابقا (اقرأ، لاحظ، اعرف، طبق)، لا تخرج عن عمليات التحديد ***(Identification)*** أو التصنيف ***(Classification)*** أو التنظيم ***(systematization)*** أو التطبيق ***(Application)*** أو التعميم ***(generalization)***، هذا ما أثبتته بعض البحوث الميدانية التي تتبعت دروس القواعد عند مجموعة من المدرسين.

[٢٨٠] تُعرف هذه الطريقة في الأوساط التربوية باسم "طريقة هربارت" المربي الألماني الذي حدد لها مراحل السير سُميت بخطوات "هربارت" الأربع وهي : المقدمة أو التمهيد، الربط أو الموازنة، الاستنباط ثم التطبيق. وقد جاء بعد "هربارت" نفر من تلاميذه المربين فجعلوها خمس خطوات، هي المقدمة والعرض والربط والاستنباط والتطبيق. إن هذه الطريقة التي لم يتجاوزها التعليم عندنا، تُعد طريقة تقليدية جدًا بالنسبة للدول المتقدمة التي هجرتها منذ زمن بعيد. لمزيد من المعلومات انظر: شحاتة، حسن، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، مصر، 1998، ص: 104-107 وعبد الحميد فايد، رائد التربية العامة وأصول التدريس، دار الكتاب اللبناني، الطبعة الثانية، بيروت، لبنان، 1975، ص: 55-56.

فحصص النحو عادة تنطلق من أمثلة، أو نصوص قصيرة تلائم مستوى التلاميذ في لفظها ومعانيها، ثم تُقرأ في بداية الحصة المقررة قراءة سريعة من المعلم ثم من تلميذ أو تلميذين أو العكس قد تبدأ القراءة من تلميذ أو تلميذين ثم المعلم [٢٨١]، يُفسَّر أثناءها ما غمُض من ألفاظ، و تُطرح فيها مجموعة من الأسئلة دون أن ينقلب ذلك إلى درس في تفسير النصوص ؛ فهناك سؤال أو اثنان لفهم النص، وآخر لمراجعة ما تقدَّم في الحصة السابقة. والسؤال الأخير يوضع من أجل تهيئة الأذهان حول الدرس الجديد[٢٨٢].

في مرحلة "اقرأ ولاحظ" يكلف التلاميذ بالقراءة والملاحظة ثم استخراج الأمثلة أو الكلمات المطلوبة، وكتابتها على السبورة – أو أي وسيلة تعليمية أخرى - مرتبة وفق ما تقتضيه طبيعة الدرس وعناصره.

في مرحلة "اعرف" تناقش الأمثلة مناقشة متدرجة، تتناول البحث عن أوجه الشبه والاختلاف بين الأمثلة النموذجية، فتُعقد الموازنات الأفقية منها والعمودية، وتُستنتج القاعدة جزءًا جزءًا بمساءلة التلاميذ وإشراكهم وتوجيههم في عمليات الاستنباط. ويختم المعلم تحليله، عادة، بتلخيص وجيز لجملة ما استخلصه هو وتلاميذه من أحكام وقواعد.

وفي مرحلة طبق، يُكلَّف التلاميذ بعد كل درس بإنجاز مجموعة من التدريبات التطبيقية[٢٨٣] في القسم بالقدر الذي يسمح به الوقت في حلها .

وعلى الرغم من العدد المقبول جدًا من التدريبات المتنوعة التي تُذيّل بها دروس النحو في كتب اللغة العربية، إلا أنه من الصعب التوفيق بين ضيق الوقت المخصص للتطبيق، وإجراء كل التمرينات المبرمجة عقب الدرس في الحصة الواحدة أو الحصتين الاثنتين.

فالمعلم، غالبًا، لا يكفيه الوقت لإجراء ما ينبغي إجراؤه من تدريبات وتطبيقات لتثبيت المعلومات والمكتسبات. لأن الحصة المبرمجة للدرس الواحد لا يتعدى زمنها ساعة واحدة، وجزء كبير منها يمضي في التمهيد والعرض والشرح والاستخلاص.

---

[٢٨١] لا يمكن حصر هذه المهمة فإنها ترجع إلى أسلوب كل معلم في تقديم الدرس النحوي .

[٢٨٢] نجد هنا المعلم حر في شرح درسه من خلال شرح الدرس، وعملية القراءة قد تكون عكسية فتبدأ من المعلم ثم التلميذ أو العكس.

[٢٨٣] قد تكون التدريبات التطبيقية في الكتاب المدرسي أو أوراق عمل معينة للتلاميذ أو وسائل معينة أخرى، للمزيد انظر الفصل الثالث ضمن عنوان : الوسائل المعينة في دروس القواعد النحوية.

ولذا، فإن المعلم يعمل على إجراء ما تيسر منها، لأنه غير ملزم بإنجازها كلها[٢٨٤]. ومما لا شك فيه فأن الوقت لا يتسع في الحالات القصوى لحل أكثر من تمرين واحد أو اثنين وقد يؤجل حل التدريبات إلى حصة أخرى أو يقوم الطالب نفسه بحلها في وقت آخر.

2-2 - الخطاب النحوي للمعلم

وتظهر في هذه الخطوات أهمية الخطاب النحوي للمعلم ونوعيته[٢٨٥]، فمن خلال سعي المدرسين المستمر لتقريب المعلومات النحوية إلى أذهان التلاميذ وتكييفها بلغة سهلة واضحة، يُكثر بعضهم من الشروح والتفاصيل والمصطلحات والشكليات التي لا تُغني ولا تنفع، فيتحول الخطاب مع ذلك الشرح والتكييف، أحيانًا، إلى خطاب غامض ومختلف عن النص المكتوب الذي ورد في تحضير المعلم أو كتاب التلميذ[٢٨٦].

3-2- الوسائل المعينة في دروس القواعد النحوية

تعد الوسائل التعليمية جزءًا لا يتجزأ من المناهج الدراسية، فهي كما تؤكد البحوث والتجارب وسائط تربوية وأدوات توضيحية مفيدة جدًا، و بخاصة إذا أحسن المربون اختيارها وتوظيفها[٢٨٧].

فبالإضافة إلى مساهمتها الإيجابية في تثبيت المعلومات، وتسهيل عملية استرجاعها، فهي توضح المفاهيم، و تشخص الحقائق، و توفر الجهد، فتجعل المفاهيم المجردة لدى الدارسين محسوسة، و المعقدة بسيطة، و الغامضة قريبة. و لذا يرى بعض اللسانيين أن أحسن الطرق

---

[٢٨٤] مثال على ذلك نجد في درس (المصدر – اسم الفاعل – اسم المفعول) للمستوى التاسع أنه ليس بالإمكان تقديم كل ما في الدرس في حصة أو حصتين ؛ وذلك لكثرة المعلومات النظرية الواردة فيه وهذا ما يخالف معايير النحو التعليمي في جعل المعلومات مألوفة وغير تقنية. للمزيد انظر : كتاب اللغة العربية، الفصل الدراسي الأول، المستوى التاسع، المجلس الأعلى للتعليم، هيئة التعليم، قطر، 2013-2014، ص 180 - 176:

[٢٨٥] الواقع أن البحوث التي تناولت موضوع الخطاب النحوي للمعلم داخل القسم نادرة إن لم تكن معدومة.

[٢٨٦] لاحظ بعض الباحثين أن الخطاب النحوي المنطوق عند بعض المعلمين يختلف عن النص المكتوب. يقع المدرس في ذلك وهو يسعى إلى التبسيط والتوضيح والتكييف.

[٢٨٧] البجة، عبد الفتاح، أصول تدريس العربية،بين النظرية و الممارسة، المرحلة الأساسية الدنيا، دار الفكر، عمان ،2000، ص:594

التربوية لتحصيل النحو النظري، و تفادي النص المسهب الذي يصعب حفظه، هي التي تقدم معلوماته و قوانينه على شكل رسوم بيانية بسيطة، يشار فيها إلى العلاقات و العمليات بالرموز[288] والجداول والسهام والأقواس والمشجرات و الألوان. فما هي منزلة الوسائل التربوية المعينة في دروس القواعد ؟

إنّ الوسائط التربوية المعينة في دروس النحو في تدريس اللغة العربية تتمثل في:

١. الجداول : في التمييز أو التصنيف أو التوظيف أو الإعراب أو التحديد أو الإكمال ... .
٢. الكلمات الملونة: التي وظفتها لتمييز الشاهد أو العناصر النحوية المستهدفة من الدرس، أو لتأطير القاعدة .
٣. الصور الملونة: التي تلازم النص في التمارين النحوية . فالصور واضحة ولها معنى وفائدة تعليمية للدرس .
٤. المشجرات: ونجد استخدامها واضح في استخلاص القاعدة النحوية .
٥. الألعاب التعليمية : يضع المعلم برنامجًا ترفيهيًا يقوم على عنصر المنافسة والتحدي والذي يدفع المتعلم ويزيد من حماسه تعتمد الألعاب التعليمية على دمج عملية التعلم باللعب في نموذج يتنافسون من خلاله للحصول على بعض النقاط، ويمكن تطبيق هذه الألعاب في الدروس النحوية ومنها : إعادة ترتيب البطاقات لتكوين جملة إعرابية أو تصنيف الأفعال أو الحروف ...، وقد تكون الألعاب بإثارة أسئلة تعطي التلميذ نوعًا من العصف الذهني أو أسئلة تعزيزية تثير الذهن لديهم.
٦. أوراق العمل : وهي تكون بمثابة تدريبات تعليمية إضافية وهي تعطى إذا كان الكتاب يقدم تدريبات أكبر من المستوى المطلوب أو تقدم كتدريبات علاجية وتعزيزية لمهارات نحوية سابقة تمكن التلميذ من السير في نفس مستوى بقية التلاميذ .
٧. الملصقات والبطاقات.
٨. السبورة الذكية: يمكن تفعيلها لتوفير الوقت والجهد في شرح الدروس وإعدادها.

[288] صالح، الحاج، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية،، مجلة اللسانيات ، العدد الرابع ، الجزائر 1973 - 1974 ، ص :27

٩. الجهاز اللوحي ***Tablet*** [٢٨٩]:تم إدخاله في مجال التعليم من خلال حل بعض التدريبات.

١٠. جهاز الكمبيوتر : يتم عرض بعض الأمثلة المعينة أو شرح الدرس أو تدريبات نحوية هادفة.

[٢٨٩] جهاز لوحي ***Tablet*** :شخصي لكل طالب يستخدمه داخل المدرسة وخارجها مع إمكانية الوصول إلى جميع التطبيقات الإلكترونية.

3 – تحليل نماذج من مخرجات الدرس النحوي (الدراسة الميدانية)

3-1- استبانة حول رأي الطالبات في قواعد النحو الواردة في كتاب اللغة العربية

3-1-1 - عينة الدراسة

تم إجراء الاستبانة على المراحل التعليمية الإعدادية والثانوية، والفئة العمرية من 14 – 17، والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة البحث حسب المستوى الدراسي.

توزيع عدد الطالبات حسب المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	المجموع
السابع	31
الثامن	32
التاسع	28
العاشر	36
الحادي عشر	50
الثاني عشر	15
المجموع	192

3-1-2 - أدوات البحث

تم اختيار الاستبانة وسيلة لجمع المعلومات المتعلقة بالبحث في مدى تطبيق الدروس النحوية لمعايير النحو التعليمي، يرى فان دالين[٢٩٠] أن الاستبانة هي أداة نافعة في الحصول على المعلومات في البحوث التربوية والدراسات الخاصة بالآراء والاتجاهات. وتمتاز الاستبانة بسهولة تطبيقها على مجموعات كبيرة في وقت قصير.

وقد اشتملت الاستبانة على بنود مقيدة، طبقًا للهدف المتوخى من السؤال وضمانًا للبيانات المطلوب جمعها، وتمت صياغة الأسئلة على مقياس ثلاثي (نعم، لا، لا أعرف) .

---

[٢٩٠] فان دالين، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة،مصر، 1997، ص : 431

3-1-3 - استبانة التلميذات [٢٩١]

شملت الدراسة الميدانية مجمع البيان التربوي[٢٩٢] من فئة البنات، ورؤية المجمع تهدف إلى تكوين مجتمع تعليمي عالي المستوى، معتمد من قبل منظمات وهيئات دولية، يقدم برنامجًا تعليميًا مستمرًا ميسرًا من قبل كوادر تدريسية ذات كفاءة وتأهيل أكاديمي ومهني عال، ليخرج مواطنًا مسؤولًا ومنتجًا حاصلًا على مؤهل أكاديمي ومهني عالمي يفتح له أبواب النجاح في الحياة العملية ويساهم في نهضة وطنه.

من خلال ما قدم في رؤية (مجمع البيان التربوي) نلاحظ أن عبارة "يقدم برنامجًا تعليميًا مستمرًا ميسرًا"، تتلاقى مع أهم هدف من أهداف النحو التعليمي وهو: تحقيق تعليم لغوي فعال بأقل مجهود؛ وهو ما تسعى إليه الدراسات الحديثة في اللسانيات التعليمية.

4-1-3 - مصادر الاستبانة

تم تصميم الاستبانة في ضوء ما قدم في :

١. مناهج اللغة العربية للمرحلتين الاعدادية والثانوية .
٢. مخططات عمل اللغة العربية [٢٩٣] لدولة قطر[٢٩٤].
٣. معايير مناهج اللغة العربية[٢٩٥].

---

[٢٩١] انظر الملحق (2)

[٢٩٢] رسالة مجمع البيان التربوي تسعى لتمكين المتعلم (من مستوى الروضة إلى المستوى الثاني عشر) من المحافظة على هويته وثقافته عبر منهج مبني على معايير عالمية مدعم بأساليب ذات طبيعة متحدية في ظل بيئة تكنولوجية داعمة ومتفاعلة مع المجتمع تعكس روح وقيم حقوق الإنسان العالية مع مراعاة المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة مع التزام المجمع بالإرتقاء بخبرات المتعلمين في الجوانب العقلية و النفسية والاجتماعية والبدنية وتزويدهم بالثقافات المتنوعة لتطوير قدراتهم ومسؤولياتهم نحو تعلم مدى الحياة .

[٢٩٣] تشكل مخططات العمل دورة متصلة يرتبط فيها التخطيط بالتدريس والتقييم في حركة عضوية ومتفاعلة، فالتدريس الجيد قوامه التخطيط السليم، والتخطيط السليم يوجهه التقييم الفعال . للمزيد انظر : مخططات عمل اللغة العربية لدولة قطر ، المجلس الأعلى للتعليم، المقدمة، 2006، ص : 6-5، منشورة في موقع المجلس الأعلى للتعليم :

http://www.sec.gov.qa/Ar/SECInstitutes/EducationInstitute/CS/Arabic/Pages/WorkPlans.aspx

[٢٩٤] المحلق رقم (3) يحتوى على نماذج من مخططات العمل للدروس النحوية .

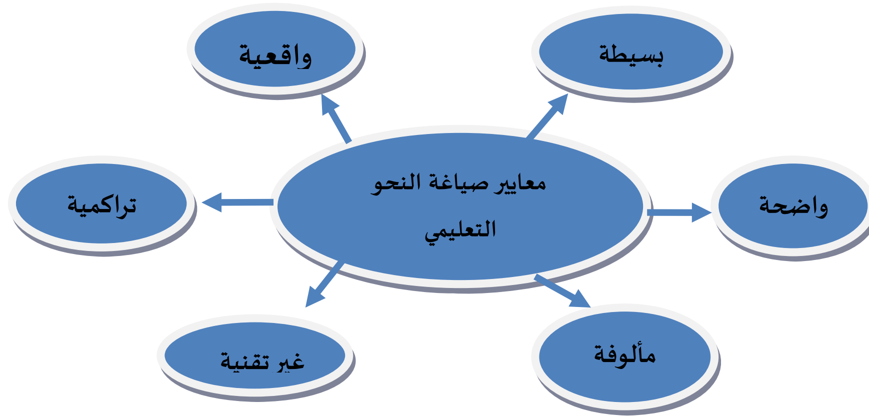
[٢٩٥] معايير اللغة العربية لدولة قطر، هيئة التعليم، 2005، منشورة في موقع المجلس الأعلى للتعليم:

٤. الخرائط التدفقية[٢٩٦].

٥. معايير صياغة النحو التعليمي حسب أولدين Oldin 1994[٢٩٧].

3-1-5 - صياغة بنود الاستبانة

تمت صياغة بنود الاستبانة في ضوء معايير النحو التعليمي حسب (أولدين (Oldin 1994)) بصورة تكون فيها[٢٩٨]، ويمكن تمثيلها في الخطاطة الآتية (16):



---

http://www.sec.gov.qa/Ar/SECInstitutes/EducationInstitute/CS/Arabic/Pages/CS_Arabic.aspx

[٢٩٦] الملحق رقم (4) يحتوي على نماذج الخرائط التدفقية من المستوى السابع إلى المستوى الثاني عشر.

[٢٩٧] لمعرفة التفاصيل راجع الفصل الثاني .

[٢٩٨] انظر صيغة أخرى للمعايير التي يجب أن تراعى في قواعد النحو التعليمي، في: (صوان (1994 ***Swan***) و(ويستني ***Westney*** (1994)).

3-1-6 - تحليل الاستبانة

تتألف الاستبانة من ستة معايير ويتضمن كل معيار ثلاثة أسئلة، وهي كالآتي :

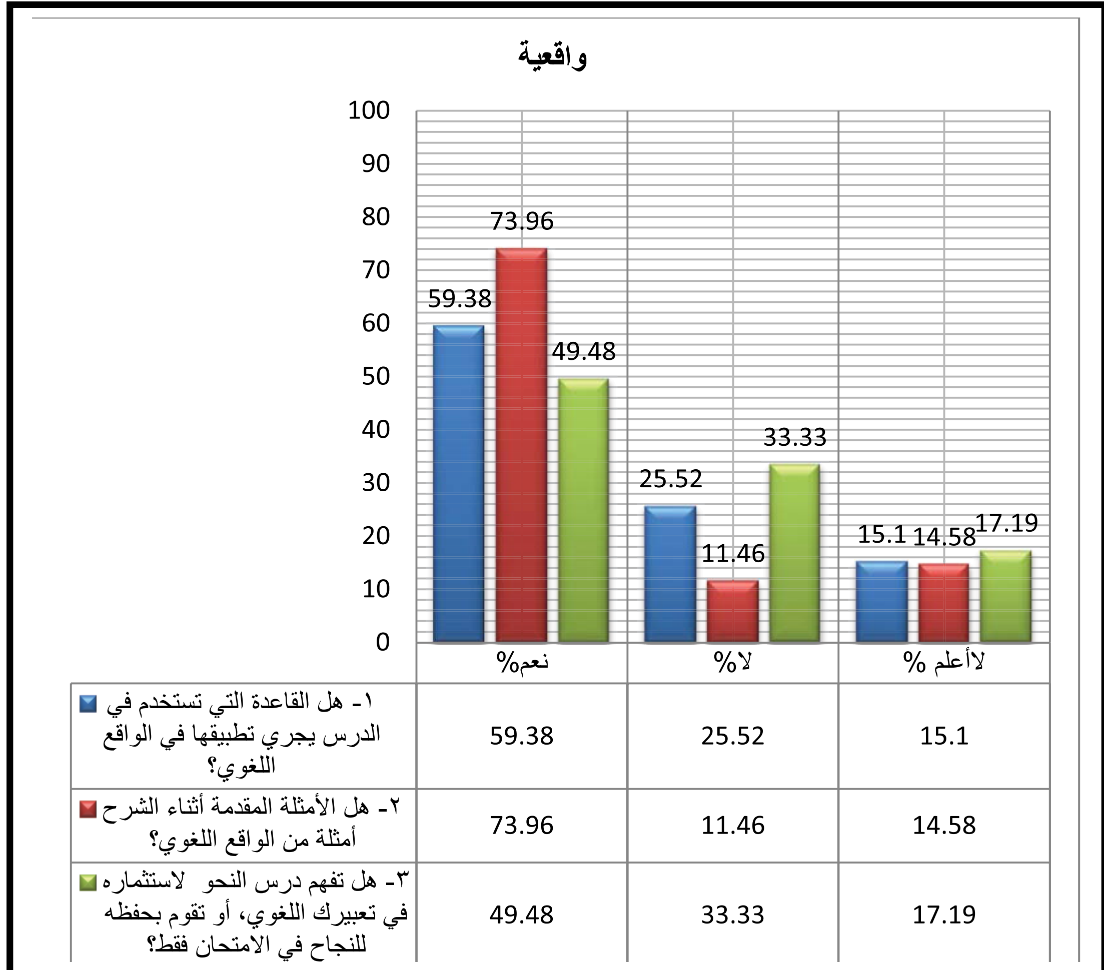
المعيار الأول : واقعية

شمل هذا المعيار الأسئلة الآتية :

١. هل القاعدة التي تستخدم في الدرس يجري تطبيقها في الواقع اللغوي؟
٢. هل الأمثلة المقدمة أثناء الشرح أمثلة من الواقع اللغوي؟
٣. هل تفهم درس النحو لاستثماره في تعبيرك اللغوي، أو تقوم بحفظه للنجاح في الامتحان فقط؟

إجابة الطالبات على السؤال الأول وهو استخدام القاعدة في الواقع اللغوي نجد 59.35% كانت الإجابة بنعم، أما 25.52% كانت الإجابة بلا، و 15.1% بلا أعلم، بينما السؤال الثاني وهو الأمثلة المقدمة أثناء الشرح من الواقع اللغوي نجد 73.96% كانت الإجابة بنعم، أما 11.46%كانت الإجابة بلا، و 14.85 % بلا أعلم، والسؤال الأخير وهو استثمار النحو في التعبير اللغوي أم للحفظ وللنجاح فقط فنجد 49.48% كانت الإجابة بنعم، و33.33 % بلا، و 17.19 بلا أعلم.

ويمكن توضيحة في الخطاطة (17)الآتية :



	نعم%	لا%	لاأعلم %
١- هل القاعدة التي تستخدم في الدرس يجري تطبيقها في الواقع اللغوي؟	59.38	25.52	15.1
٢- هل الأمثلة المقدمة أثناء الشرح أمثلة من الواقع اللغوي؟	73.96	11.46	14.58
٣- هل تفهم درس النحو لاستثماره في تعبيرك اللغوي، أو تقوم بحفظه للنجاح في الامتحان فقط؟	49.48	33.33	17.19

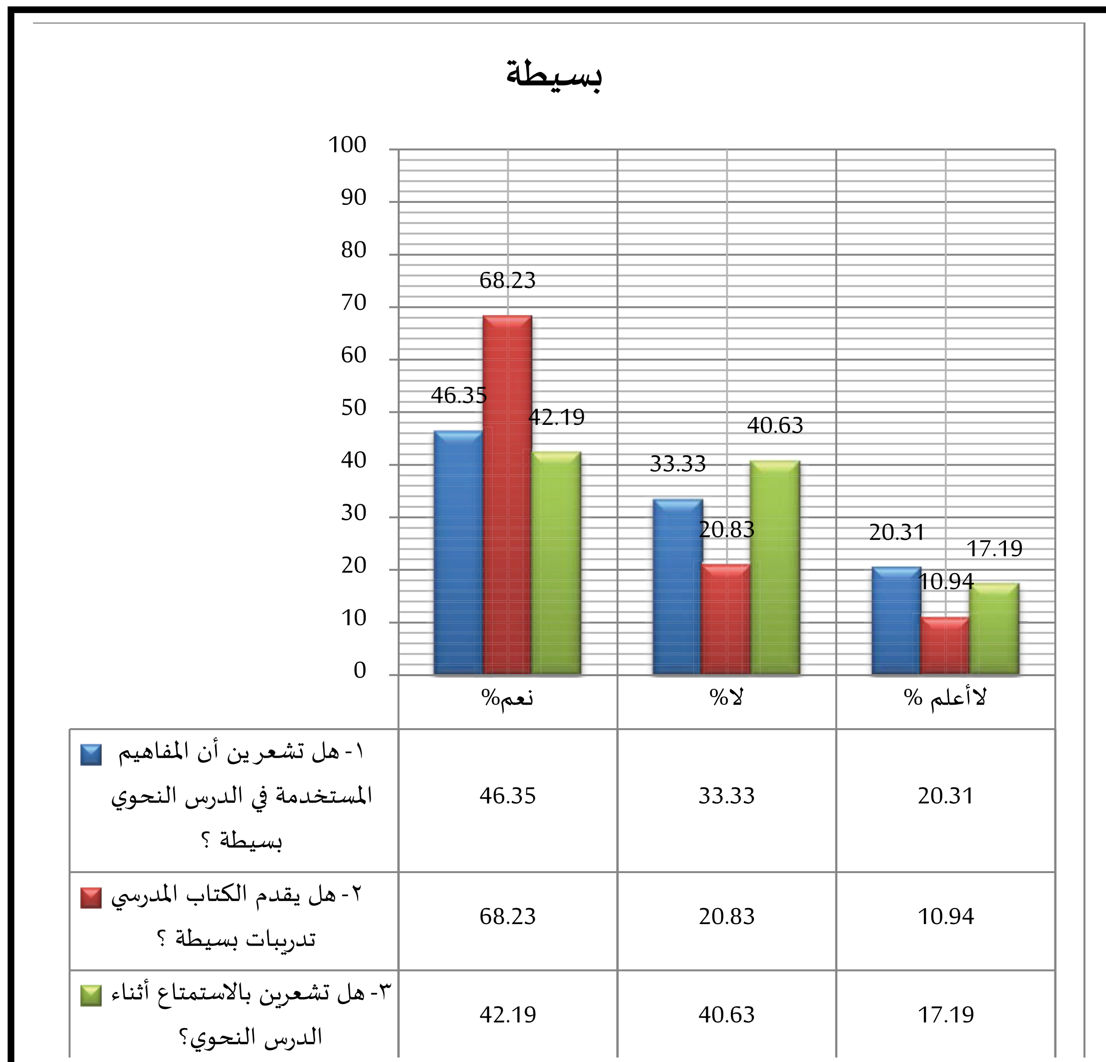
المعيار الثاني : بسيطة

شمل هذا المعيار الأسئلة الآتية :

١. هل تشعرين أن المفاهيم المستخدمة في الدرس النحوي بسيطة ؟
٢. هل يقدم الكتاب المدرسي تدريبات بسيطة ؟
٣. هل تشعرين بالاستمتاع أثناء الدرس النحوي؟

إجابة الطالبات على السؤال الأول وهو المفاهيم المستخدمة في الدرس النحوي بسيطة نجد 46.35% كانت الإجابة بنعم، بينما 33.33 %كانت بلا، و20.31%بلا أعلم ' أما السؤال الثاني في تقديم الكتاب المدرسي أمثلة بسيطة نجد 68.38% كانت نعم، بينما 20.83 % كانت بلا، و 10.94 %بلا أعلم، والسؤال الأخير وهو الاستمتاع أثناء شرح الدرس النحوي نجد 42.19% كانت بنعم، بينما 40.63 % كانت بلا، و17.19 بلا أعلم .

ويمكن توضيحه في الخطاطة (18) الآتية :



	نعم%	لا%	لاأعلم %
١- هل تشعرين أن المفاهيم المستخدمة في الدرس النحوي بسيطة ؟	46.35	33.33	20.31
٢- هل يقدم الكتاب المدرسي تدريبات بسيطة ؟	68.23	20.83	10.94
٣- هل تشعرين بالاستمتاع أثناء الدرس النحوي؟	42.19	40.63	17.19

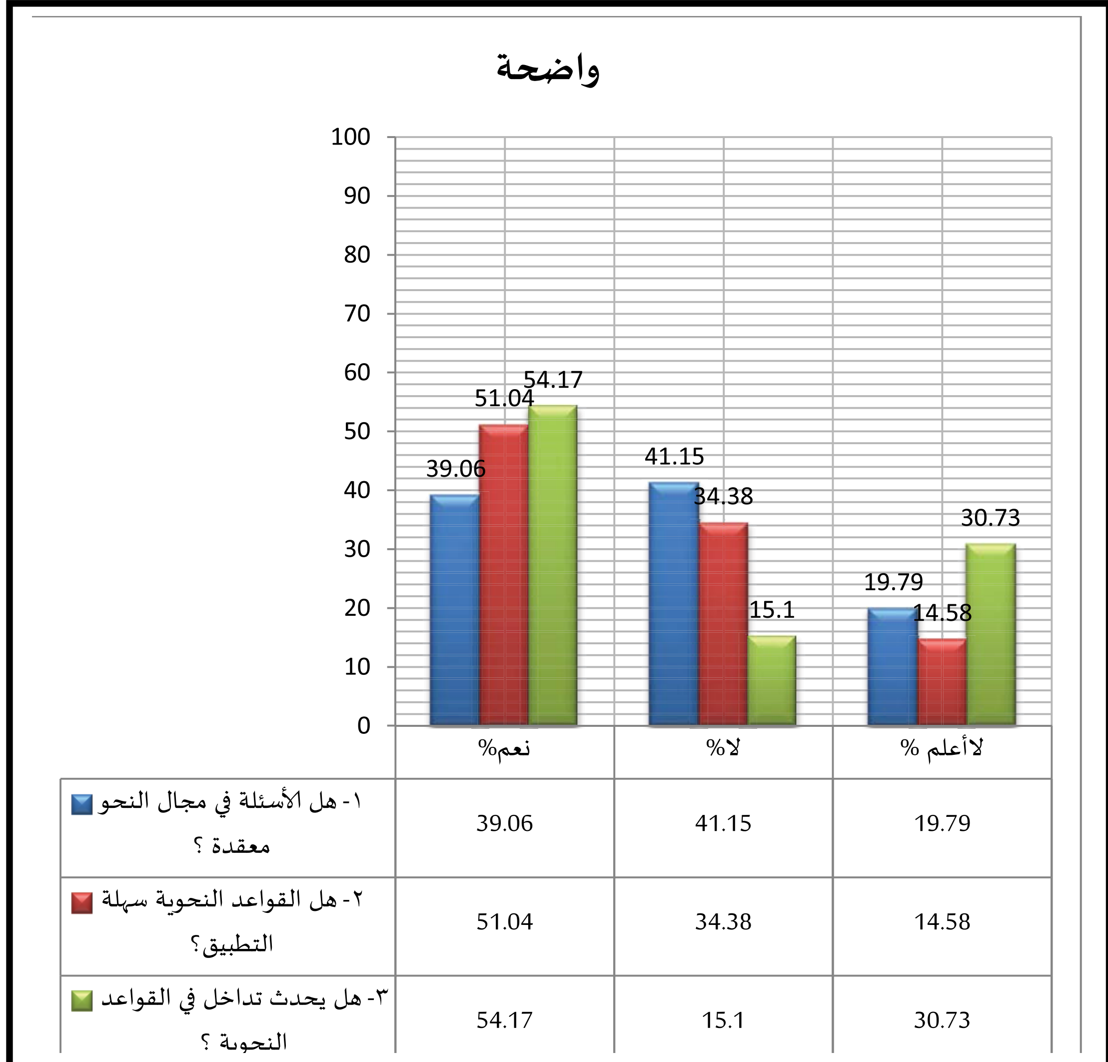
المعيار الثالث : واضحة

شمل هذا المعيار الأسئلة الآتية:

١. هل الأسئلة في مجال النحو معقدة ؟
٢. هل القواعد النحوية سهلة التطبيق؟
٣. هل يحدث تداخل في القواعد النحوية ؟

إجابة الطالبات على السؤال الأول وهو هل الأسئلة معقدة في مجال النحو نجد 39.06% نعم و 41.15% بلا، و19.79% بلا أعلم، أما السؤال الثاني في سهولة تطبيق القواعد النحوية فنجد

51.06% كانت الإجابة بنعم، و 34.38 % بلا، و 14.58 بلا أعلم، والسؤال الأخير في تداخل القواعد النحوية فنجد 54.17% كانت الإجابة بنعم، و 15.1% كانت الإجابة بلا و 30.73% بلا أعلم . ويمكن أن نمثله في الخطاطة (19) الآتية :



	نعم%	لا%	لاأعلم %
١- هل الأسئلة في مجال النحو معقدة ؟	39.06	41.15	19.79
٢- هل القواعد النحوية سهلة التطبيق؟	51.04	34.38	14.58
٣- هل يحدث تداخل في القواعد النحوية ؟	54.17	15.1	30.73

المعيار الرابع: تراكمية

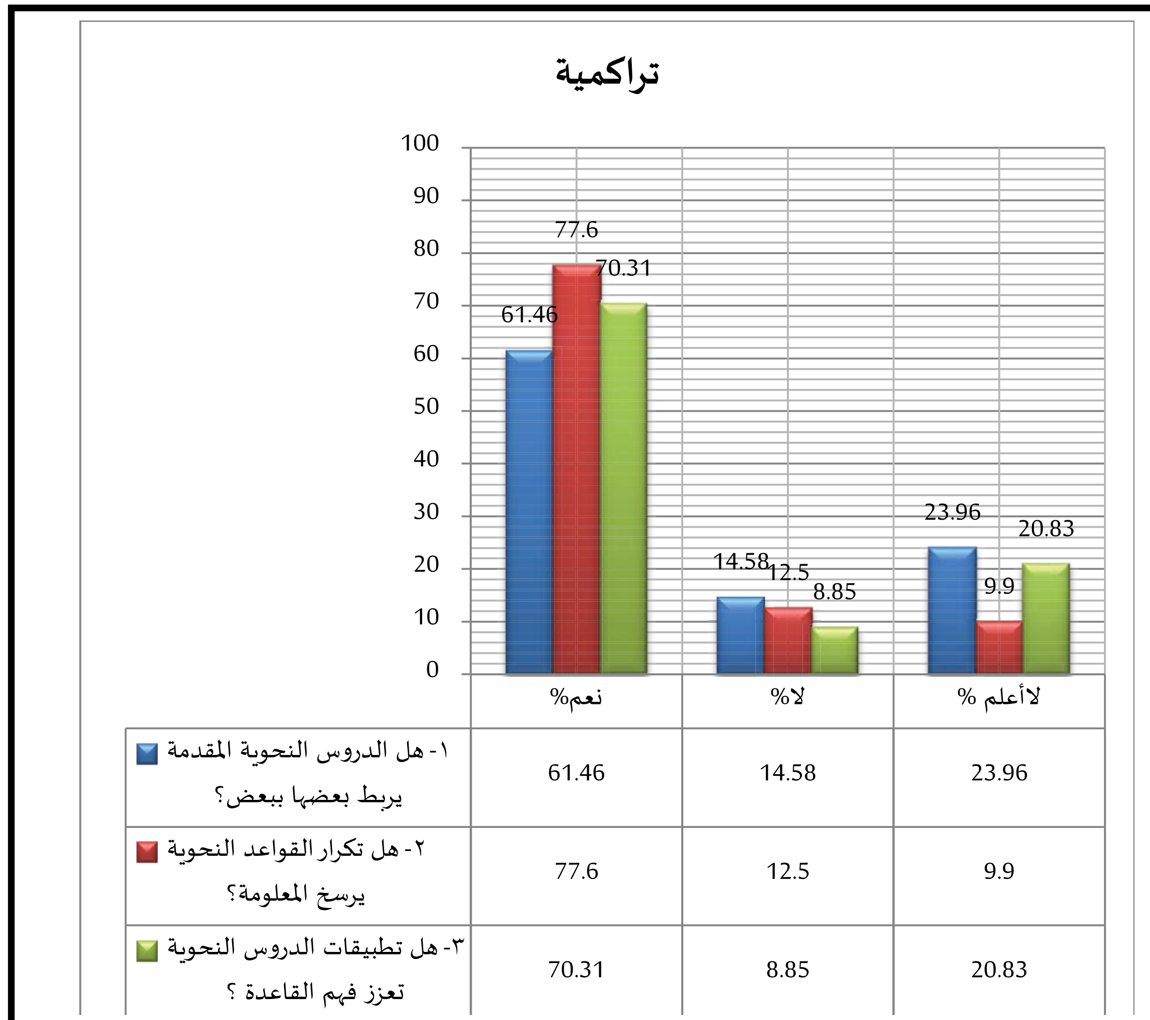
شمل هذا المعيار الأسئلة الآتية:

١. هل الدروس النحوية المقدمة يربط بعضها ببعض؟

٢. هل تكرار القواعد النحوية يرسخ المعلومة؟

٣. هل تطبيقات الدروس النحوية تعزز فهم القاعدة ؟

إجابة الطالبات على السؤال الأول وهي الدروس النحوية المقدمة يربط بعضها ببعض فنجد 61.46 % كانت الإجابة بنعم، بينما 14.58% كانت بلا، و 23.96بلا أعلم. والسؤال الثاني عن تكرار القاعدة النحوية يرسخ المعلومة فنجد 77.6 % كانت الإجابة بنعم، و 12.5 بلا، و 9.9 بلا أعلم . والسؤال الأخير عن تطبيقات الدروس النحوية تعزز فهم القاعدة نجد 70.31% كانت إجابتهم بنعم، و 8.85 % كانت بلا، و 20.83 % كانت بلا أعلم. ويمكن توضيحه في الخطاطة (20) الآتية:

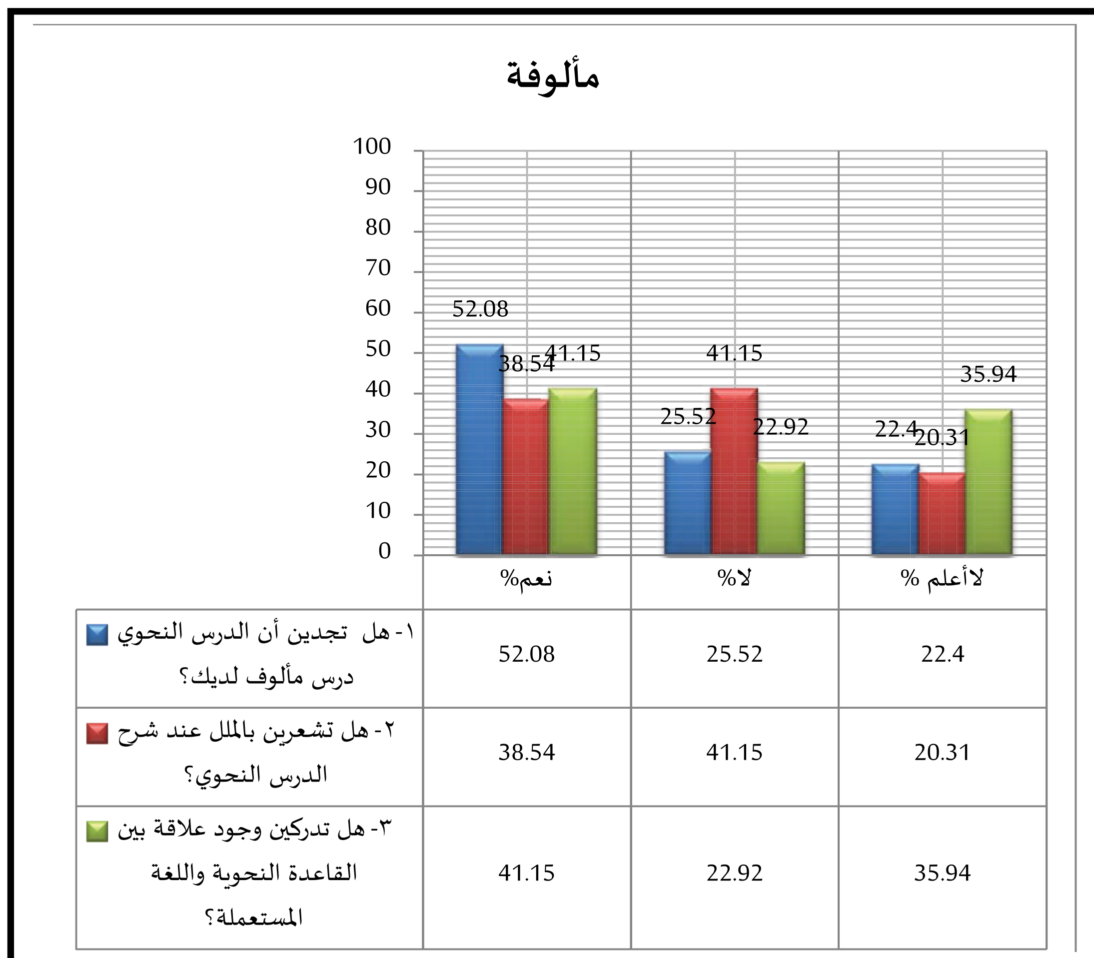


المعيار الخامس : مألوفة

شمل هذا المعيار على الأسئلة التالية:

١. هل تجدين أن الدرس النحوي درس مألوف لديك؟
٢. هل تشعرين بالملل عند شرح الدرس النحوي؟
٣. هل تدركين وجود علاقة بين القاعدة النحوية واللغة المستعملة؟

إجابة الطالبات على السؤال الأول وهو أن الدرس النحوي مألوف لدى الطالبة فنجد 52.08% كانت بنعم، و 25.52% بلا، و 22.4% بلا أعلم . والسؤال الثاني الشعور بالملل عند شرح الدرس النحوي نجد 38.54 %كانت إجابتهم بنعم، و 41.51% بلا، و 20.31 %بلا أعلم .والسؤال الأخير إدراك بوجود علاقة بين القاعدة النحوية واللغة المستعملة نجد 41.51% كانت الإجابة بنعم، و 22.92% بلا، و 35.94 % بلا أعلم. ويمكن توضيحه في الخطاطة (21) الآتية:

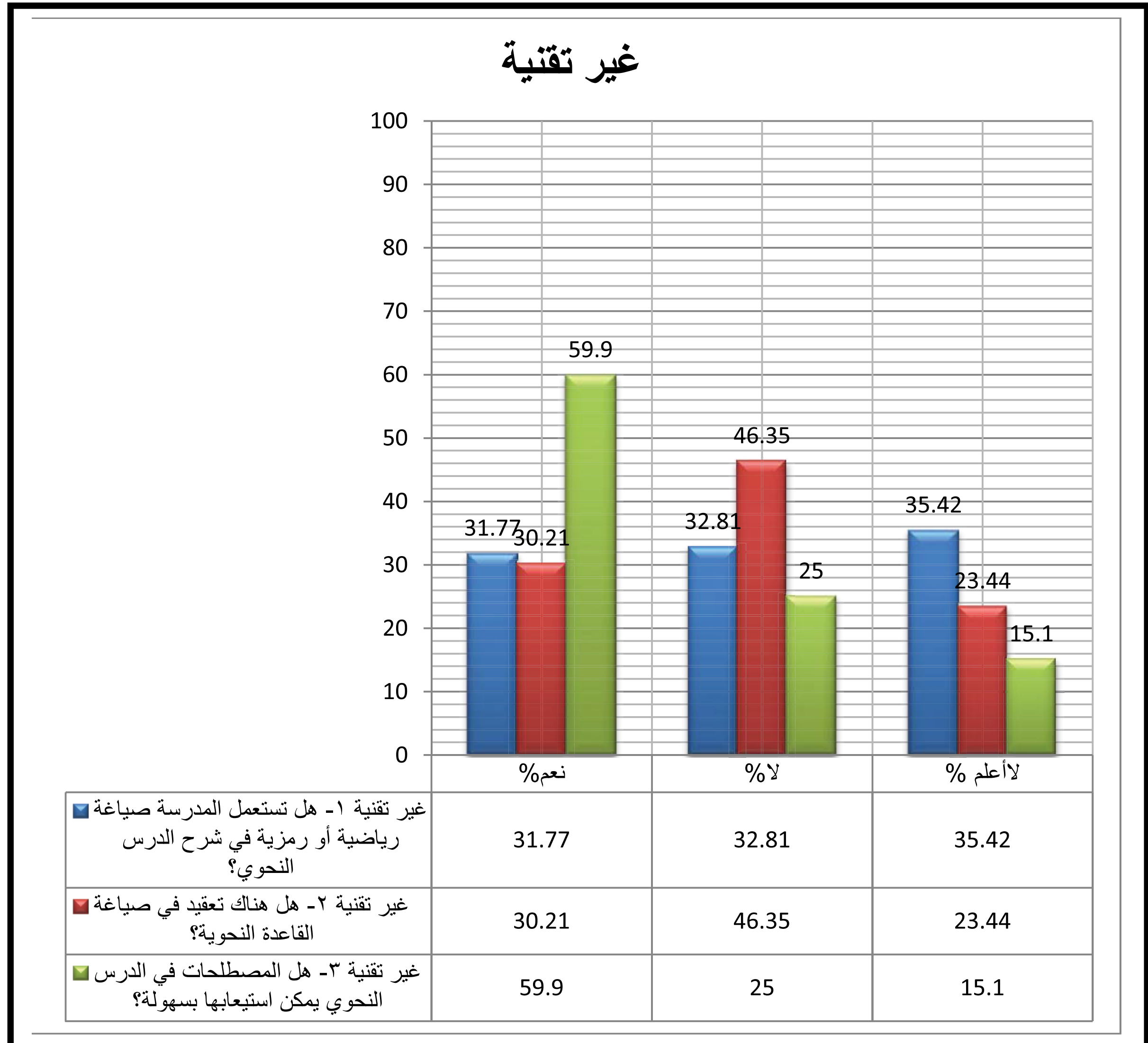


المعيار السادس : غير تقنية

شمل هذا المعيار الأسئلة الآتية:

١. هل تستعمل المدرسة صياغة رياضية أو رمزية في شرح الدرس النحوي؟
٢. هل هناك تعقيد في صياغة القاعدة النحوية؟
٣. هل المصطلحات في الدرس النحوي يمكن استيعابها بسهولة؟

فنجد إجابات الطالبات على السؤال في استعمال صياغة رياضية في شرح الدرس النحوي 31.77% كانت بنعم، و 32.81 %كانت بلا، و 35.42 % كانت بلا أعلم . والسؤال الثاني في تعقيد صياغة القاعدو النحوية نجد 30.21 % كانت الإجابة بنعم، و 46.35 % بلا، و 23.44 %بلا أعلم . والسؤال الأخير في استيعاب المصطلحات النحوية بسهولة كانت 59.9 % نعم، بينما 25% بلا، و 15.1 % بلا أعلم. ويمكن تمثيله في الخطاطة (22)الآتية:



	نعم%	لا%	لاأعلم %
غير تقنية ١- هل تستعمل المدرسة صياغة رياضية أو رمزية في شرح الدرس النحوي؟	31.77	32.81	35.42
غير تقنية ٢- هل هناك تعقيد في صياغة القاعدة النحوية؟	30.21	46.35	23.44
غير تقنية ٣- هل المصطلحات في الدرس النحوي يمكن استيعابها بسهولة؟	59.9	25	15.1

7-1-3 - نتائج الاستبانة

من خلال التحليل توصلنا إلى النتائج الآتية:

١. الأمثلة الواردة في الكتاب المدرسي من الواقع اللغوي، وهي متنوعة ومأخوذة من القرآن الكريم والحديث الشريف والأمثال والشعر والحكم ....
٢. كثرة القواعد المفروضة على التلميذ حيث يشعر بأن حفظها يتطلب منه مجهودًا كبيرًا، وإذا حفظها فإن مصيرها هو النسيان والحفظ لتقديم الاختبار فقط.
٣. اعتماد الكتاب المدرسي على تدريبات بسيطة توازي ما قدم في معايير النحو التعليمي ؛ ولكن نجد كثرتها في الدروس النحوية .
٤. عدم ربط قواعد النحو بالقراءة والتعبير من جهة ومواد الدراسة الأخرى في غير مادة اللّغة العربية من جهة أخرى، لذلك فهي غير مرتبطة بمواقف الحياة بشكل عام وحياة التلميذ وميوله واهتماماته على وجه الخصوص.
٥. الطريقة المتبعة في تدريس مادة القواعد لا تخرج عن العرض المباشر، و الدليل على ذلك الخطاب النحوي للمدرسين داخل القسم، الذي يظهر من خلاله التركيز على الجانب المعرفي النظري، والتهاون بالجانب الوظيفي، علمًا أن أفضل أشكال تعليم النحو هي تلك التي تتعدى حدود الحفظ و الاستيعاب للمعلومات، و القدرة على تحليلها وتفكيكها إلى تنمية القدرة على توظيفها و ممارستها في الخطاب و التبليغ، و هيهات أن تنجح دراسة النحو دون تدريب و تطبيق.
٦. يمكن للطالب استيعاب المصطلحات النحوية، وذلك عندما يضع قاموسًا خاصًا لمصطلحات النحو - ابتداء من المرحلة الثانوية - حتى يسهل عليه معرفة معاني المصطلحات النحوية [٢٩٩] مثال على ذلك :

أ. فاعل : subject

الفاعل وظيفة واردة في اللغة العربية إذ إنها تلعب دورًا في الربط بين البنية الحملية والبنية المكونية وورود الفاعل في هذه اللغة أنه يمكن أن يسند لا إلى الموضوع المنفذ (أو القوة أو المتوضع أو الحائل) والموضوع المتقبل والموضوع المستقبل فحسب، بل كذلك إلى الحدود اللواحق كالحد الحديث أو الحد الزمان، أو الحد المكان ...[٣٠٠]

[٢٩٩] انظر على سبيل المثال ما قدمه على آيت أوشان في كتابه اللسانيات والبيدغوجيا، نموذج النحو الوظيفي " الأسس المعرفية والديداكتيكية "الفصل الثالث : دليل مصطلحات النحو الوظيفي، ويمكن وضعه للطلاب المرحلة الثانوية حتى يمكن التلميذ من فهم معاني المصطلحات.

[٣٠٠] أوشان، علي، اللسانيات والبيداغوجيا، ص: 158

٧. التفاوت في الشعور بالملل في حصص شرح الدروس النحوية، وهذا يرجع إلى أسلوب المعلم[٣٠١] في الدرجة الأولى ن وكذلك إلى الفروق الفردية بين التلاميذ في الدرجة الثانية.

2-3 التوصيات

١. ترتيب الدروس النحوية بحيث تحترم التدرج المعرفي والتعليمي .
٢. مراجعة النحو بحيث تكون قضاياه عاكسة للغة العربية المعاصرة، وبحيث لا تدرس إلا القضايا والأبواب التي ما تزال حية في اللغة العربية المعاصرة .
٣. العمل على تبسيط مادة النحو من الجانبين المنهجي والتطبيقي، والأخذ بمقترحات المجامع اللغوية [٣٠٢]وآراء المختصين في هذا المجال.
٤. تعويد التلاميذ على سماع الأساليب العربية الصحيحة وترديدها وتقليدها باستمرار، والإتيان بأمثلة مشابهة، وبذلك تكون حصة اللّغة العربية تطبيقا لقواعد النحو العربي عن طريق التدريس والتقليد والممارسة.
٥. ضرورة مراعاة مستويات التلاميذ ومراحل نموهم اللغوي لدى تدريس الأساليب الصحيحة والتطبيقات عليها.

---

[٣٠١] يوضح الباحثان ماستروبيري وسكراغ (***Mastropieri & Scruggs***, 1994) على سبيل المثال، بعض النقاط الهامة لضمان نجاح أي درس في اللغة، وهي كالتالي:
(١) المراجعة اليومية مع الطلاب حول المادة التي تم تمريرها في الدرس السابق.
(٢) وعرض مادة أو مفهوم جديد باستخدام وسائل ايضاح فعّالة.
(٣) وتوفير تدريبات موجّهة بشكل ملائم لقدرات الطلاب.
(٤) كما أن الطلاب يحتاجون إلى تدريبات ذاتية، لإتقان المهارات المطلوبة.
(٥) ومن ثم العمل على تقييم الأداء خلال وقت قصير ومحدد. إضافة إلى ذلك، فهنالك حاجة ماسة، إلى تدريب الطلاب على طريقة تقدير الوقت والعمل على البدء والانتهاء وفق الوقت المعطى لهم. ويمكن لهم أن يصلوا إلى تلك الدرجة بعد أن يتم تدريبهم من قبل المعلم على استخدام الساعة والتدرب على قياس الوقت والتركيز في المهمة.(***Mastropieri & Scruggs***, 1994)

[٣٠٢] حرص مجمع اللغة العربية في القاهرة على تيسير النحو العربي في قرارات كثيرة، وأحد هذه القرارات ما يواجهه المترجمون والكاتبون والمتكلمون من صعوبات في جعل ما يكتبونه أو يقولونه مطابقًا للقواعد النحوية، فقبل المجمع ما شاع على ألسنتهم، وما جرت به أقلامهم بإيجاد منفذٍ تنفذ منه إلى اللغة العربية، إلا أنه قد تجاوز في بعض قراراته حد القبول في تيسير بعض المسائل فأجازها من غير دليل معتد به أو علة موجبة. للمزيد انظر: العصيمي، سعود، القرارات النحوية والتصريفية لمجمع اللغة العربية بالقاهرة جمعًا ودراسة وتقويمًا، مقال منشور في موقع الدرر السنية، http://dorar.net/lib/book_end/9830

٦. ضرورة اختيار الأساليب التي ترتبط بحياة التلميذ وتتصل اتصالًا وثيقًا ببيئته وتعامله مع أفراد مجتمعه ومؤسساته كي تكون سهلة الفهم والاستخدام.

٧. على معلم اللغة العربية تطبيق القواعد النحوية بشكل صحيح على جميع مهارات اللغة العربية .

٨. عدم الإسراع في الانتهاء من المقرر دون التأكد من إمكانية تطبيق القواعد عمليًا من خلال نطق التلاميذ وكتاباتهم.

٩. تجريب الكتاب على عينة من المدارس قبل تطبيقه على جميع المدارس.

١٠. إعادة النظر في التطبيقات النحوية لتحقيق الأهداف المنشودة في معايير النحو التعليمي .

١١. ضرورة استخدام الطرق الحديثة في عرض الدروس النحوية لتقريبه من التلاميذ، باستخدام الحاسوب وإمكاناته المتنوعة، والخرائط الذهنية، والمشجرات.

١٢. إعادة النظر فيما قدم في الدروس النحوية في المستوى التاسع والعاشر، لكثرة الدروس المقررة على التلاميذ مما يصعب فهم هذه الدروس عليهم.

١٣. جعل التلميذ مكتشفًا للقاعدة النحوية ومستخلصًا لها، وليس متلقيًا لها وقارئًا لاستخلاصات الكتاب المدرسي، وهذا بطبيعة الحال يعتمد على أساليب التدريس الحديثة.

١٤. عقد مؤتمرات تهتم بتطبيق معايير النحو التعليمي، وتقدم أساليب ووسائل تسخر لفهم الدروس النحوية، وإرشاد المعلم لحضورها لأن النقص الواضح في تدريس النحو يرجع لطرق المعلم في إعطائها.

١٥. مطالبة المعلمين بالشرح باللغة العربية الفصحى وخاصة معلمي اللغة العربية وتعويد تلاميذهم على التحدث بالفصحى وبقواعد سليمة.

خاتمة

خصصت الحديث في هذا الفصل لدراسة الدرس النحوي في الكتاب المدرسي من خلال تحليل معايير مناهج اللغة العربية لدولة قطر، وتقديم نماذج منها والنتائج المترتبة على توزيع المعايير في الكتاب المدرسي، ومنهجية عرض الدروس النحوية في الكتاب المدرسي، وانتقلت بالحديث إلى الدرس النحوي في قاعات الدرس وأهمية الخطاب النحوي الموجه للمعلمين، وكذلك الوسائل المعينة في شرح الدروس النحوية، وأخيرًا قمت بتحليل نماذج من مخرجات الدرس النحوي من خلال الدراسة الميدانية نحو القواعد الواردة في كتاب اللغة العربية، وذلك بتحليل القواعد النحوية الواردة في الكتاب المدرسي والواقع التعليمي من خلال الاستعانة باستبانة تم توزيعها على عينة من التلميذات، وقد تم التحليل وفق الآتي: عينة الدراسة وأدوات البحث ومصادر الاستبانة و تحليل الاستبانة وصياغة بنود الاستبانة ونتائج الاستبانة في ضوء ما قدم في قواعد صياغة النحو التعليمي. وأخيرًا قدمت تحليلًا لنماذج مخرجات الدرس النحوي وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج والتوصيات التي نأمل تطبيقها في المستقبل.

خاتمة البحث

خاتمة البحث

تعددت اجتهادات اللغويين في تقديم نحو مُيسر للمتعلمين. وهذا ما دعا إلى التفكير في إعادة النظر في النحو الذي يعلم به تلاميذنا، ولكن مع مسايرة المستجدات العالمية في مجال تعليم اللغات. يستلزم بالضرورة صياغة نحو تعليمي، يفيد بالدرجة الأولى من نظريات الاكتساب ونظريات التعلم، ويسترشد بضوابط صياغة قواعد للنحو التعليمي، وانتقاء الأمثلة التي تتماشى مع هذه المعايير. ومن هذا الباب يعد هذا البحث مساهمة لحل مشكلة متعلقة بلغتنا العربية، نأمل تطبيقها في مدارس قطر بصفة خاصة.

سلطت الضوء في الفصل الأول على اللسانيات التعليمية التي تعد فرعًا من فروع اللسانيات التطبيقية وهي ميدان تحضر فيه علوم مختلفة من أجل حل مشكلات ذات أساس لغوي، مستفيدة بصفة خاصة مما تحقق من نتائج في اللسانيات النظرية .

وخلصت بأن مجال اللسانيات التعليمية واسع وقد حصره لنا صبولسكي في أربعة مجالات، هي :

أ- بيداغوجيا اللغة الأولى أو الثانية.
ب- تدريس القراءة، والتهجئة، والكتابة، والاستماع.
ت- تدريس التحدث.
ث- تعليم كيفية استعمال اللغة لأغراض تواصلية.

وتندرج قضيتان في اللسانيات التعليمية أثرينا الحديث عنهما، وهما:

- اكتساب اللسان الأم .
- تعليم اللغة الثانية .

ويجد اللساني في حقل اللسانيات التعليمية ميدانًا عمليًا لاختبار نظريات الاكتساب، و كذلك المربي يحتاج إلى ميدان اللسانيات التعليمية في بناء مناهج التعليم وأساليبه .

وأما الفصل الثاني فكان بعنوان "النحو التعليمي موضوعًا من موضوعات اللسانيات التعليمية"، وفيه قدمت نبذة عن جهود القدماء والمحدثين في النحو كالكتاب لسيبويه، وألفية ابن مالك لابن مالك واللمع لابن جني وأسرار العربية لابن الأنباري، ومحاولات المحدثين لتيسير النحو العربي وأهمها محاولة الدكتور إبراهيم مصطفى في كتابة "إحياء النحو "، والدكتور

شوقي ضيف في كتابيه " تجديد النحو " و " تيسير النحو التعليمي قديمًا وحديثًا "، و الدكتور تمام حسان في كتابه " اللغة العربية معناها ومبناها " ...، كما عنيت بالدراسات الغربية، وأهمها دراسة كيرو عن النحو في اللغة الفرنسية، ودراسة بلمر عن "القواعد وكتب تعلمها من خلال واقع التعليم في المدارس "، ودراسة ميشيل صوان عن "وضع معايير النحو التعليمي"، ودراسة ديفيد نيوبي عن " النحو التعليمي " .

وتوقفت عند التمييز بين النحو التعليمي والنحو العلمي، مع التركيز على ما يسمى "ديداكتيك النحو"، أي نقل تدريس المواد التعليمية من المعرفة النظرية إلى المعرفة العلمية، أي من نحو علمي إلى نحو تعليمي. وقمت ببيان أهمية النحو في تعليم اللغات، وتبين لي أن النحو الحقيقي الذي ينبغي أن يقدم في تعليم اللغات هو النحو التعليمي لا النحو العلمي.

وحرصت في الفصل الثالث على الاستفادة مما قدم في اللسانيات التعليمية عامة، والنحو التعليمي خاصة، وذلك بدراسة واقع تعليم اللغة العربية من خلال الدرس النحوي في الكتاب المدرسي، وتحليل نماذج من معايير مناهج اللغة العربية لدولة قطر من المستوى السابع إلى المستوى التاسع، وتحليل معايير المناهج في ضوء ما قدم في صياغة النحو التعليمي، وبعدها قمت برصد النتائج المترتبة على توزيع هذه المعايير في الكتاب المدرسي، مع توضيح منهجية عرض الدرس النحوي في قاعات الدرس وأهمية الخطاب النحوي الموجه للمعلمين، وكذلك الوسائل المعينة في شرح الدروس النحوية،

وبعد ذلك، قمت بتحليل نماذج من مخرجات الدرس النحوي من خلال الدراسة الميدانية بالاستعانة باستبانة تم توزيعها على عينة من التلميذات في مدارس قطر، وعليها تم التحليل وفق الآتي: عينة الدراسة وأدوات البحث ومصادر الاستبانة و تحليل الاستبانة وصياغة بنود الاستبانة ونتائج الاستبانة في ضوء ما قدم في قواعد صياغة النحو التعليمي. وأخيرًا قدمت تحليلا لنماذج من مخرجات الدرس النحوي.

وقد مكنني كل ذلك من الخلوص إلى جملة من الخلاصات والنتائج، وهي:

١. إن المعرفة باللسانيات التعليمية كفيلة بتطوير مجال تعليم اللغة العربية عامة وتدريس النحو خاصة.
٢. يعد النحو التعليمي جزءًا من اللسانيات التعليمية، يمكن أن يساهم في حل مشاكل تعليم اللغة العربية.

٣. إن الانتقال من النحو العلمي إلى النحو التعليمي يستدعي اللجوء إلى النقل الديداكتيكي الذي يُؤمِّن تحويل المعرفة العلمية إلى معرفة تعليمية.
٤. رغم كل المحاولات المتداولة عن تيسير النحو، إلا أنه لم يقدم بالمفهوم المتداول في اللسانيات التعليمية وهو النحو التعليمي.
٥. الضعف الشديد عند التلاميذ في التعبير السليم نحويًا، حين يطلب منهم كتابة أو نطقًا، إذ يَعجِز عن تجاوز الأخطاء النحوية الكثيرة في تعبيرهم.
٦. تأكيد صعوبة الدرس النحوي بالنسبة للتلاميذ في مدارس قطر.
٧. غياب الرؤية المتكاملة في تعليم النحو، وعدم الاستفادة مما قدم في ديداكتيك النحو.
٨. الحاجة الملحة لصياغة نحو تعليمي لمدارس قطر.
٩. ضرورة اطلاع هيئات التعليم وكل من له علاقة بمجال تدريس النحو على مجال اللسانيات التعليمية، وشروط صياغة النحو التعليمي وصولًا إلى نهضة شاملة في تعليم اللغات.

أظهر هذا البحث أهمية الاستفادة مما قدم في نظريات الاكتساب ونظريات التعلم، والاسترشاد بضوابط صياغة قواعد النحو التعليمي لمدارس الوطن العربي عامة، ومدارس قطر خاصة. وذلك بالاستعانة بما قدم في هذا المجال من صياغات للنحو التعليمي، و إعادة ترتيب الدروس النحوية في مناهج اللغة العربية لدولة قطر وفق التدرج المعرفي والتعليمي؛ لتواكب المسيرة العلمية والتعليمية خاصة. والاجتهاد في موضوع تدريس النحو وذلك باكتشاف طرائق لتدريسه من: ألعاب تعليمية، واستخدام الحاسب الآلي، ... .

لقد فتح لي هذا الموضوع آفاقا واسعة للبحث، يمكن استعراض بعض التساؤلات التي يمكن أن تكون موضوع بحث قادم :

١. كيف يمكننا الاستفادة من اللسانيات التعليمية في مجال تطوير تعليم اللغة العربية؟
٢. ما هي الإجراءات اللازمة لبناء نحو تعليمي للغة العربية؟
٣. كيف يمكن أن يؤثر نحو تعليمي للغة العربية في إتقانها، وفي التحصيل الدراسي لها؟
٤. ما هي المنهجية المتبعة في إعادة تنظيم وترتيب هذه الدروس النحوية بحسب المراحل التعليمية لمدارس قطر؟
٥. كيف يمكن الربط بين الدرس النحوي والدرس الأدبي؟

وغير ذلك من الأسئلة الجديرة بالدراسة والبحث.

والله تعالى ولي التوفيق والسداد

المراجع

المراجع

أ. العربية

١. القرآن الكريم.

٢. الإبراشي، محمد التوانسي، الموجز في الطرق التربوية لتدريس اللغة العربية،دار نهضة مصر. القاهرة، 1980 .

٣. إبراهيم، زكريا، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1999 .

٤. إبراهيم، سليمان، علم النفس التعليمي "نماذج التعلم وتطبيقاته في حجرة الدراسة"، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2003.

٥. إبراهيم، عبد العليم، النحو الوظيفي، دار المعارف، الطبعة الرابعة، القاهرة،مصر، 1978 .

٦. ابن الأنباري، أسرار العربية،دار البيطارللنشر، دون تاريخ، دون بلد.

٧. ابن السرّاج:

- الموجز في النحو، تحقيق: مصطفى الشويمي وابن سالم دامرجي، مؤسسة أ. بدران،دون البلد، 1965 .
- الأصول في النحو، الجزء الأول، تحقيق :عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، دون تاريخ.

٨. ابن جني، اللمع في العربية، تحقيق: فائز فارس، دار الكتب الثقافية، الكويت، دون تاريخ.

٩. ابن خلدون، المقدمة، تحقيق: علي عبد الواحد وافي، الجزء الثالث، دار نهضة، الطبعة الثالثة، مصر، دون تاريخ

١٠. ابن مالك، محمد، ألفية ابن مالك، دار التعاون، دون طبعة، القاهرة، مصر،دون تاريخ .

١١. ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف، دون طبعة، تونس، دون تاريخ .

١٢. ابن هشام، الجامع الصغير في النحو، تحقيق: أحمد محمود الهرميل،مكتبة الخانجي،القاهرة، مصر، دون تاريخ .

١٣. ابن يعيش، شرح المفصل، المطبوعات المنيرية، دون طبعة، دون بلد، دون تاريخ.

١٤.أبو خضير، ناصر الدين، النّحوُ التعليميّ: نشأة النّحو التّعليميّ وسماتُه، جامعة بيرزيت، رام الله، فلسطين، مقال منشور في موقع رابطة أدباء الشام:
http://www.odabasham.net/show.php?sid=25462

١٥.أبو المكارم، علي :
- في النحو العربي قواعد وتطبيق، دار الرائد العربي، الطبعة الثالثة، بيروت، لبنان، 1986.
- في النحو العربي نقد وتوجيه، دار الرائد العربي، الطبعة الثالثة، بيروت، لبنان، 1986.

١٦.أرسلان، زكريا، القاعدة النحوية وتعليم العربية : نحو مقاربة تفاعلية، بحث قدم في المؤتمر الدولي الثالث : " اللسانيات وتطوير تعليم اللغة العربية "، جامعة قطر، 5-5-2014.

١٧.أوشان، آيت، اللسانيات والبيداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي،" الأسس المعرفية والديداكتيكية"، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب، 1998.

١٨.البجة، عبد الفتاح، أصول تدريس العربيةبين النظرية و الممارسة، المرحلة الأساسية الدنيا، دار الفكر، عمان،2000 .

١٩.بروان، دوجلاس، أسس تعلم اللغة وتعليمها،ترجمة : عبده الراجحي، علي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، 1994.

٢٠. بسندي، خالد، محاولات التجديد والتيسير في النحو العربي (المصطلح والمنهج: نقد ورؤية)، جامعة الملك سعود، بحث منشور في مجلة الخطاب الثقافي، العدد3، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2008

٢١.بعيطيش، يحيى، النحو العربي بين التعصير والتيسير، بحث منشور في كتاب أعمال ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2001 .

٢٢.بلعيد، صالح، دروس في اللسانيات التطبيقية،دار هومة لطباعة النشر والتوزيع، الجزائر، دون تاريخ .

٢٣.بناني، محمد الصغير، المدارس اللسانية في التراث العربي وفي الدراسات الحديثة، دار الحكمة، الجزائر، دون تاريخ.

٢٤.البوشيخي، عز الدين:
- لسانيات النص في ضوء النحو الوظيفي الخطابي، مقال منشور في موقع صوت العربية:

http://www.voiceofarabic.net/index.php?option=com_content&view=article&id=894:2011-06-22-15-12-17&Itemid=336

- المقاربة التواصلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مقال منشور في موقع صوت العربية: /http://www.voiceofarabic.net
- النحو التعليمي: مبادئه وإجراءاته، من كتاب وقائع مؤتمر المناهج اللسانية في تدريس اللغة العربية، قيد الطبع

٢٥. بوقربه، لطفي، دروس في اللسانيات التطبيقية، جامعة بشار، الجزائر، دون تاريخ.

٢٦. بياجاني، جان، البنيويّة، ترجمة : عارف منيمنة وبشير أوبري، الطبعة الثانية، سلسلة زدني علمًا، منشورات عويدات، بيروت، لبنان، 1980.

٢٧. ترزي، فؤاد، في أصول اللغة والنحو، دار الكتب، بيروت، لبنان، دون تاريخ

٢٨. جابر، عبدالحميد، إستراتيجية التدريس والتعلم، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1999.

٢٩. الجارم علي، أمين مصطفى، البلاغة الواضحة، مكتبة الآداب، دون طبعة، دون بلد، دون تاريخ.

٣٠. الجارم، علي، مصطفى أمين، النحو الواضح، الدار المصرية السعودية،دون بلد، دون تاريخ.

٣١. حامد، عبدالسلام، مشكلة تعليم النحو، من كتاب مؤتمر: اللغة العربية في التعليم العام، دار العلوم، جامعة القاهرة، مصر، 2004.

٣٢. حتاملة، موسى، نظريات اكتساب اللغة الثانية وتطبيقاتها، كلية الدراسات العربية والإسلامية، دبي، مقال منشور في موقع مجمع اللغة العربية الأردني : http://www.majma.org.jo/majma/index.php/2009-02-10-09-36-00/311-69-3.html

٣٣. حجازي، محمود، النظريات الحديثة في علم اللغة وتطبيقاتها في تعليم العربية على المستوى الجامعي، مجلة التعليم، المركز العربي للتدريب والترجمة والتاليف والنشر،السنة الثانية، العدد 4، دمشق، سوريا، 1992.

٣٤. حسان، تمام:

- اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، دون تاريخ.
- مقالات في اللغة والأدب، مطبوعات جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1985.

٣٥. الحمادي، يوسف، وآخرون، القواعد الاساسية في النحو والصرف، المطابع الاميرية، مصر، 1994 .

٣٦. حماسة محمد، زهران مصطفى، عمر أحمد، النحو الأساسي، ذات السلاسل، الطبعة الرابعة، الكويت، 1994.

٣٧. حماسة، محمد، اللغة وبناء الشعر، دار غريب، القاهرة، مصر، 1994.

٣٨. حوري، عائشة، تحليل محتوى كتب القواعدالنحوية في المراحل الدراسية في الجمهورية العربية السورية، مجلة جامعة دمشق، المجلد 26، 2010 .

٣٩. خرما نايف و حجاج علي، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت 1988.

٤٠. خسارة، ممدوح، تيسير تعليم النحو، مجلة اللسانيات، الجزائر، 2003.

٤١. الدريج، محمد، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر،2000.

٤٢. الراجحي، عبده:

- دروس في كتب النحو، دار النهضة العربية للطباعة، بيروت، لبنان، 1975.
- علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1995.

٤٣. الزبيدي، الواضح، تحقيق: عبد الكريم خليفة، دار جليس الزمان، الطبعة الثانية، عمّان، 2011 .

٤٤. الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، تحقيق : مازن المبارك، الطبعة الثالثة، دار النفائس . بيروت . 1972.

٤٥. سليم، مريم، علم نفس التعلم، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2003 .

٤٦. سيبويه،الكتاب، الجزء الأول، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، الطبعة الثالثة، القاهرة، مصر، 1988.

٤٧. السيد، عبد الحميد مصطفى، نظرية العامل في النحو العربي ودراسة التراكيب، مجلة جامعة دمشق، المجلد 18، العدد 3+4، 2002.

٤٨. السيد، محمود:

- أضواء على تدريس النحو – ندوة النحو والصرف -، الكتاب الثاني دمشق، 1994.
- المحاولات العملية ونتائجها في " تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي"، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1987.

٤٩. شحاتة، حسن، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، مصر،1998.

٥٠. الشريفوني، عيسى، اعتبارات نظرية وتطبيقية في تدريس قواعد لمتعلمي العربية من غير الناطقين بها، المجلد 18، العدد الثاني، 1998.
٥١. صاري، محمد، تيسير النحو: موضة أم ضرورة، بحث منشور في أعمال ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2001.
٥٢. صالح، عبدالرحمن:
- أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد الرابع، الجزائر، 1974-1973
- الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، العدد الثالث، الجزائر،2000.
- النظريات النحوية والدلالية في اللسانيات التحويلية والتوليدية : محاولة لسبرها وتطبيقها على النحو العربي، مجلة اللسانيات، العدد السادس، معهد العلوم اللسانية والصوتية، الجزائر، 1982.
- مدخل إلى علم اللسان الحديث، المنشور في مجلة اللسانيات الصادرة عن معهد العلوم اللسانية والصوتية، مجلة اللسانيات، الجزائر، العدد 4،1973-1974.
٥٣. ضيف، شوقي:
- تجديد النحو، دار المعارف، القاهرة، مصر، دون تاريخ.
- تيسير النحو التعليمي قديمًا وحديثًا مع نهج تجديده، دار المعارف، القاهرة، مصر، دون تاريخ.
٥٤. الطناحي، محمود، فهارس كتاب الأصول في النحو، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، 1986.
٥٥. عبادة، محمد، النحو التعليمي في التراث العربي، مؤسسة المعارف للطباعة والنشر، بيروت، لبنان،1986.
٥٦. عبد الحميد، فايد، رائد التربية العامة وأصول التدريس، دار الكتاب اللبناني، الطبعة الثانية، بيروت، لبنان، 1975 .
٥٧. عبد الله، محمد، شرح الكافية الشافية، تحقيق: عبد المنعم أحمد هريدي، جامعة أم القرى مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي كلية الشريعة والدراسات الإسلامية،مكة المكرمة، دون تاريخ.
٥٨. العتوم ، يوسف، علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان،الأردن،2004 .

٥٩. العجمي، فالح، تطوير مقررات اللغة العربية في التعليم العام، مؤتمر علم اللغة الثاني بكلية دار العلوم، جامعة القاهرة، مصر، 2004 .
٦٠. العصيمي، سعود، القرارات النحوية والتصريفية لمجمع اللغة العربية بالقاهرة جمعًا ودراسة وتقويمًا، مقال منشور في موقع الدرر السنية: http://dorar.net/lib/book_end/9830
٦١. عطا، محمد، القواعد الأساسية في النحو، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، دون بلد، 1994.
٦٢. العياصرة، وليد، التعليم والتعلم وعلم النفس التربوي، دار أسامة للنشر ةالتوزيع، عمان، الأردن، 2011.
٦٣. عيد، محمد، النحو المصفى، عالم الكتاب، القاهرة، مصر، 2005.
٦٤. الغلاييني، مصطفى، جامع الدروس العربية، المكتبة العصرية، الطبعة الثامنة والعشرون، القاهرة، مصر، 1993.
٦٥. غوردو، آن، نماذج التعليم وطرائق التفكير، ترجمة: شفيق ياسين، التعريب،العدد: 26، المركز العربيّ للتعريب والترجمة، المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم، دمشق، سوريا، 2006.
٦٦. غينوفرييه، بيتار، اللسانيات وتعليم اللغة الفرنسية، لاروس، باريس، 1970.
٦٧. فابر، بايلون، مدخل إلى اللسانيات، ناتان، باريس، 1975.
٦٨. الفارابي، عبداللطيف، تحضير الدروس وتخطيط عملية التعلم : دراسة في الأسس النظرية وتطبيقاتها، المعرفة التربوية الأولى، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 1996.
٦٩. فان دالين، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر، 1997.
٧٠. الفضلي، عبدالهادي، مختصر في النحو، دار الشروق، الطبعة السابعة، القاهرة، مصر،1980.
٧١. القذافي، رمضان، نظريات التعلم والتعليم،الدار العربية للكتاب، طرابلس، ليبيا، 1980.
٧٢. كتاب اللغة العربية :
- المستوى السابع، الفصل الدراسي الأول، المجلس الأعلى للتعليم، هيئة التعليم، 2014.
- المستوى السابع، الفصل الدراسي الثاني، المجلس الأعلى للتعليم، هيئة التعليم، 2014.
- المستوى الثامن، الفصل الدراسي الأول، المجلس الأعلى للتعليم، هيئة التعليم، 2014.
- المستوى الثامن، الفصل الدراسي الثاني، المجلس الأعلى للتعليم، هيئة التعليم، 2014.

- المستوى التاسع، الفصل الدراسي الأول، المجلس الاعلى للتعليم، هيئة التعليم، 2014.
- المستوى التاسع، الفصل الدراسي الثاني، المجلس الأعلى للتعليم، هيئة التعليم، 2014.
- المستوى العاشر، الفصل الدراسي الأول، المجلس الاعلى للتعليم، هيئة التعليم، 2014.
- المستوى العاشر،الفصل الدراسي الثاني،المجلس الأعلى للتعليم، هيئة التعليم، 2014.
- المستوى الحادي عشر- تأسيسي، الفصل الدراسي الأول، المجلس الأعلى للتعليم، هيئة التعليم، 2014.
- المستوى الحادي عشر- تأسيسي، الفصل الدراسي الثاني، المجلس الأعلى للتعليم، هيئة التعليم، 2014.
- المستوى الحادي عشر- متقدم، الفصل الدراسي الأول، المجلس الأعلى للتعليم، هيئة التعليم، 2014.
- المستوى الحادي عشر- متقدم، الفصل الدراسي الثاني، المجلس الأعلى للتعليم، هيئة التعليم، 2014.
- المستوى الثاني عشر- تأسيسي، الفصل الدراسي الأول، المجلس الاعلى للتعليم، هيئة التعليم، 2014.
- المستوى الثاني عشر- تأسيسي، الفصل الدراسي الثاني، المجلس الأعلى للتعليم، هيئة التعليم، 2014.
- المستوى الثاني عشر- متقدم، الفصل الدراسي الأول، المجلس الاعلى للتعليم، هيئة التعليم، 2014.
- المستوى الثاني عشر- متقدم، الفصل الدراسي الثاني، المجلس الأعلى للتعليم، هيئة التعليم، 2014.

٧٣. لعقون، خالد، في مفهوم التعليمية العامة ((الديداكتيك))، مقال منشور في المفتشية العامة للبيدغولوجيا: http://www.igp.edu.dz/forum.php?action=view&id=381

٧٤. اللقاني، أحمد حسين، "المنهج :الأسس، المكونات، التنظيمات"، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1995.

٧٥. المتوكل، أحمد:

- دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، 1988.
- المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي (الأصول والامتداد)، دار الأمان، الرباط، المغرب، 2006.

٧٦. المجلس الأعلى للتعليم، اللغة العربية تحتل مكانتها اللائقة في المدارس المستقلة، 23 مايو 2012، مقال منشور في موقع المجلس الاعلى للتعليم :
http://www.sec.gov.qa/Ar/Media/News/Pages/NewsDetails.aspx?NewsID=8265

٧٧. المخزومي، مهدي:
- في النحو العربي قواعد وتطبيق، دار الرائد العربي، الطبعة الثالثة، بيروت، لبنان، 1986.
- في النحو العربي نقد وتوجيه، دار الرائد العربي، الطبعة الثالثة، بيروت، لبنان، 1986.

٧٨. مخططات عمل اللغة العربية لدولة قطر، المجلس الأعلى للتعليم، المقدمة، 2006، منشورة في موقع المجلس الأعلى للتعليم :
http://www.sec.gov.qa/Ar/SECInstitutes/EducationInstitute/CS/Arabic/Pages/WorkPlans.aspx

٧٩. المسدي، عبدالسلام،قضايا في العلم اللغوي، الدار التونسية للنشر، تونس، 1994.

٨٠. مصطفى، إبراهيم، إحياء النحو، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، 1959.

٨١. معاوية محمود، التعلم: تعريفه ونظرياته وتطبيقاته التربوية، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2005.

٨٢. معايير اللغة العربية لدولة قطر، هيئة التعليم، 2005، منشورة في موقع المجلس الأعلى للتعليم:
http://www.sec.gov.qa/Ar/SECInstitutes/EducationInstitute/CS/Arabic/Pages/CS_Arabic.aspx

٨٣. مقران، يوسف، دروس في اللسانيات التعليمية، المدرسة العليا للأساتذة، د.ت، بوزريعة، الجزائر، 2007-2008.

٨٤. منصف، عبدالحق، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية،دار أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 2007 .

٨٥. ناصف، حفني، قواعد اللغة العربية، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، 2008.

٨٦. وافي،عبدالرحمن،المختصر في مبادئ علم النفس،الطبعة الثانية، ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر، 2003.

٨٧. ياقوت، محمود، النحو التعليمي والتطبيق في القرآن الكريم، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2011.
٨٨. يوسف، جمعة، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، عالم المعرفة، العدد 145، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1990.

أ. الأجنبية

1. Adrian, F. (2003):
Cooperative Learning: The social and intellectual Outcomes Gilles, R.M of Learning in Groups.
London:Farmer Press

2. Alexander , L.G 1998 b
The three best kept secrets about grammar ,
partical English teaching , vol . 9 , no 2,59 , 60.

3. Berk, R. A. (1998) :

A humorous account of 10 multiple-choice item-flaws that clue testwise students.

Journal on Excellence in College Teaching, 9(2), 93-117. See http://celt.muohio.edu/ject/issue.php?v=9&n=2

4. Besse.H, Porquierr.R (1991):

Grammaires et didactiques des langues.

Hatier/Didier, Paris

5. Guiraud pierre (1963) :

" LASYN TAXE DU FRANCAIS " Presses universitaires de france-collection "QUE SAIS – JE " 1 ere Edition 1962 ,2 eme Edition

6. H.Besse/ R.Porquier. (1991):

grammaire et didactique des langue

s, LAL, Hatier, Didier, 1991

7.Hedge,Tricia.(2000):

Teaching and Learning in the Language Classroom.

Oxford: University Press.

8. (j.f) astolfi ct M . Develay (1993) :
La didactique des Sciences ,
que sais-je ? 3 ed . P.U.F.

9. Johnson, D., Johnson, R. (1975)
Learning together and alone, cooperation, competition, and individualization.
Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall

10. Krohn,Robert,1997:

English Sentence Structure.

Ann Arbor , MI :University of Michigan

11.Moumene, Ahmed. (1988):

Case Grammar and its Implications to Developing Writing Skills.

webreview. n°11 (1998), 53-62

12. Newby, David. (2000):

Pedagogical grammar.
Routledge encyclopedia of language teaching and learning. London: Routledge

13.Odlin, Terence(ed.).1994:

Perspectives on Pedagogical Grammar.

Cambridge: University Press.

http://www.webreview.dz/IMG/pdf/Case_grammer_and_its_implications_to_developing_writing_skills.pdf

14. Peled, Yishai . (2010):

Sibawayhi's Kitab and TheTeaching of Arabic Grammar

JSAI, 37(2010

15. Plamer , frank ,(1971):

"GRAMMER"

Made and Printed in Great Britain, Copyright,.

16.Schulz, Eckehard. (2000) :

Standard Arabic: An Elementary–Intermediate Course.
Cambridge: University Press.

17. Skinner , B.F .1968

The Technology of Teachin
g.New York : Appleton Century .

18. Skinner , B.F .1975

Verbal behavior .

New York : Appleton Century.

19.Splosky , B , 2003 :

Educational linguistics .
In W . J . Frawley (ed.) International Ency clopedia of linguistics (vol. 1 pp . 503) Oxford : Oxford University press

20. Spolsky ,B and Hult ,F.(2008) :

The Handbook of Educational Linguistics.

Edited by Spolsky ,B and Hult ,F.Blackwell publishing , USA.

21. Swan, M. (1994) :

Design Criteria for Pedagogic Grammar Rules .
In : Bygate M., Tonkyn, A. & Williams, E. (eds.) "Grammar and the Language Teacher" Longman: 45-55.

22. Thomann, J. (2002) :

LFG as a Pedagogical Grammar

Proceedings of the LFG02 Conference, National Technical University of Athens, Athens. Miriam Butt and Tracy HollowayKing (Editors).

23. Todd , L , & Hancock , I , (1986):
International English Usage .
Croom Helm .Andover .

24.Wang, Wendy . (2003) :

How is Pedagogical Grammar defined in current TESOL Training Practice ?

TESL Canada Journal , Volume 21, N 1, winter 2003.

Oxford: University Press.

25.Westney, P. (1994) :

Rules and Pedagogical Grammar

In : Odlin, T. (ed.) 1994:72-96 .

الملاحق

الملحق الأول

مصطلحات البحث

(أ)

ابستمولوجيا مدرسية	***school Epestemologic***
اختبارات الذكاء	***IQ tests***
الازدواجية اللغوية	***Bilingualism***
الإشراط الأداتي ***Instrumental***	
اكتساب اللغة	***Language Acquisition***

(ب)

البخل المفهومي	***conceptual parsimony***
بنيويّ	***Structuraliste***
البنيويّة	***Structuralisme***
بيداغوجيا	***Pedagogy***

(ت)

التخطيط اللغوي	***Language planning***
تدريس اللغات	***Language Teaching***
تدريس اللغة	***Teaching***
الترجمة	***Translation***
الترجمة الآلية	***Machine-aidedtranslation***
التعدد اللغوي	***Multilingualism***
التعلم	***Learning***
تعلم اللغة الثانية	***Learning a second language***
تعلم اللغة بالحاسوب	***computer-assisted language learning***
التعليم	***Education***

Language Learning	تعليم اللغات
language Didactics	تعليم اللغات
Programmed Learning	التعليم المبرمج
structural exercises	التمارين البنوية
Generative	التوليدية

(ج)

Gestalt	الجشطلت
Tablet	الجهاز اللوحي
subject	فاعل

(د)

Contrastive studies	الدراسات التقابليّة
didactique	ديداكتيك

(ذ)

artificial intelligence	الذكاء الاصطناعي

(س)

behaviorism	سلوكية نفسية

(ع)

Psychology of ascendant	علم النفس الارتقائي
Educational psychologists	علم النفس التربوي

علم النفس السلوكي	***La psychologie comportementale***
علم النفس اللغوي	***Psychology of language***
عملية الأداء (الوظيفة)	***Function***
عملية التأقلم	***Accomodation***
عملية التبني	***Adaptation***
عملية التحديد	***Identification***
عملية التخطيط	***planning***
عملية التصنيف	***Classification***
عملية التطبيق	***Application***
عملية التعميم	***generalization***
عملية التنظيم	***systematization***
عملية التنظيم	***Organization***
عملية المعلومات الجديدة	***Assimilation***

(ف)

الفيزيولوجيا	***Physiol***

(ق)

القواعد الصريحة المباشرة	***explicit grammar***
القواعد الضمنية	***implicit grammar***

(ك)

الكفاءات الذهنيّة	***Mental competency***

(ل)

اللسانيات	***Linguistics***
اللسانيات الاجتماعية	***Social Linguistics***
اللسانيات الإكلينيكية	***Clinical Linguistics***
اللسانيات الأنثروبولوجية	***Anthropological linguistics***
اللسانيات التطبيقية	***Applied Linguistics***
اللسانيات التعليمية	***Educational linguistics***
اللسانيات الحاسوبية	***computational linguistics***
اللسانيات العامة	***General Linguistics***
اللسانيات العصبية	***Neuro Linguistics***
اللسانيات النظرية	***Theoretical Linguistics***
اللسانيات النفسية	***psychological Linguistics***
اللسانيات الوصفية	***Descriptive linguistics***

(م)

المشجرات	***trees***
منهج الإشراط	***Le conditionnment classique***
مؤثراتٍ بيئية	***Environmental Influences***

(ن)

النحو العلمي	***Scientific Grammar***
النحو التعليمي	***Educational grammar***
النحو التعليمي	***pedagogical grammar***

النحو الوظيفي	***Functional Grammar***
النظريات التفاعلية	***Interactionist Theories***
النظرية البنائيّة	***Constructivisme***
النظرية السلوكية	***Behaviorism***
النظرية الفطرية	***Nativism***

(و)

وحدات تعليمية	***teaching units***

الملحق الثاني

استبانة الطالبات

جامعة قطر
QATAR UNIVERSITY

كلية الآداب والعلوم
College of Arts and Sciences
QATAR UNIVERSITY جامعة قطر

قسم اللغة العربية

برنامج الماجستير

مسار الدراسات اللغوية

استبيانة حول

تقويم واقع الدرس النحوي في مدارس قطر

(مجمع البيان التربوي نموذجًا)

إعداد الباحثة : نورة خليفة آل ثاني



الطالبة : .... (اختياري) المستوى : ....

رؤية مجمع البيان التربوي :

مجمع البيان التربوي يهدف إلى تكوين مجتمع تعليمي عالي المستوى، معتمد من قبل منظمات وهيئات دولية، يقدم برنامجا تعليميا مستمرا ميسرا من قبل كوادر تدريسية ذات كفاءة وتأهيل أكاديمي ومهني عال، ليخرج مواطنا مسؤولا ومنتجا حاصلا على مؤهل أكاديمي ومهني عالمي يفتح له أبواب النجاح في الحياة العملية ويساهم في نهضة وطنه.

من خلال ما قدم في رؤية (مجمع البيان التربوي) نلاحظ أن عبارة "يقدم برنامجًا تعليميًا مستمرًا ميسرًا"، تتلاقى مع أهم هدف من أهداف النحو التعليمي: تحقيق تعليم لغوي فعال بأقل مجهود؛ وهو ما تسعى له الدراسات الحديثة في اللسانيات التعليمية.

وفي هذه الدراسة الميدانية التي تقوم على إنجازها الباحثة / نورة خليفة آل ثاني، بعنوان : "النحو التعليمي وواقع تعليم اللغة العربية، مدارس قطر نموذجًا" تستعرض أهم معايير النحو التعليمي، وتنظر في مدى توافق الدرس النحوي في الكتاب المدرسي مع هذه المعايير، وفي مدى تحقيقه للاهداف التعليمية المتوخاة منه.

إشكالية البحث:

إن مسألة النحو التعليمي تثير العديد من الإشكالات النظرية والتطبيقية. فالنحو يشكل جزءًأ رئيسيًا في تعليم اللغات بشكل خاص . وعلى الرغم من الجهود المقدمة من علماء النحو القدماء إلا أن هناك عددا من الإشكالات التي يصعب فهمها على الطالب بوجه خاص.

ويعد النحو من أعقد العناصر اللغوية في مناهج تعليم اللغة العربية. فعلى الرغم من العناية الكبيرة التي تلقاها مادة النحو، إلا أن التقارير العلمية، والبحوث التربوية التي أنجزت في هذا الشأن، تشير إلى ضعف التلاميذ في لغتهم الوطنية من

حيث الأداء المنطوق والمكتوب وكثرة الأخطاء النحوية، وشيوعها في كلامهم، وقراءاتهم، وكتاباتهم، في جميع مراحل التعليم العام، ولم يسلم من ذلك طلاب الجامعة والمتخرجون منها.

موضوع البحث:

بعدما أكدت الأبحاث أهمية النحو في تعليم اللغات، سيعمل هذا البحث على الاستفادة من اللسانيات التطبيقية واللسانيات التعليمية بوجه الخصوص في وضع ملامح نحو تعليمي يمكن تقديمه لمعلمي اللغة العربية، وسنلجأ إلى دراسة واقع النحو في تعليم اللغة العربية في عينة من مدارس قطر وتقويمها في ضوء المستجدات الطارئة في مجال اللسانيات التعليمية والنحو التعليمي خاصة.

أهدافه:

1. **معرفة الأسس النظرية لتعليم النحو التعليمي.**
2. **الاستفادة من النظريات اللسانية في مجال تعليم اللغة العربية.**
3. **تيسير تعليم اللغة العربية وتصحيح بعض المفاهيم الخاطئة عن النحو العربي.**
4. **تطوير مناهج تعليم اللغة العربية.**

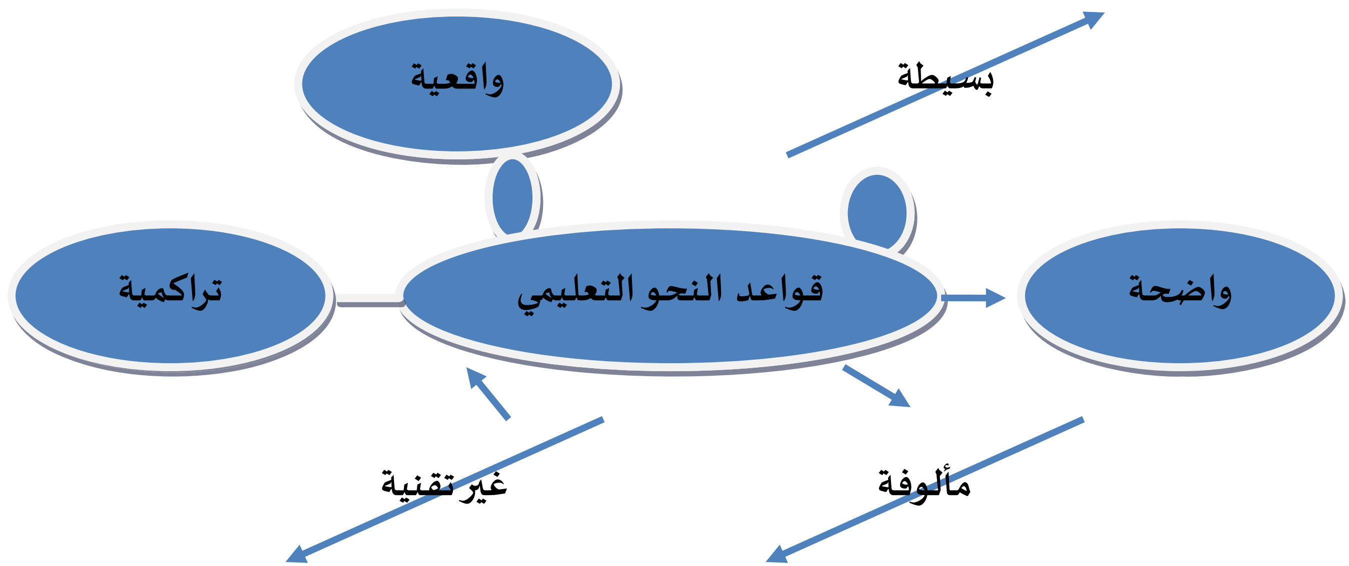
حدود الدراسة:

يتحدد هذا البحث بطالبات مجمع البيان التربوي من عمر 12 إلى عمر 17 عاماً خلال الفصل الدراسي الثاني من العام 2013-2014

مصطلحات البحث:

[النحو التعليمي]

من أشهر التعريفات أنه يوضع أساسًا لتلبية حاجات المتعلمين ، ومن خلال ما قدم في دراسات صوان (Swan 1994) وويستني (Westney 1994) في صياغة قواعد النحو التعليمي، وفق الآتي:



استبيان حول رأي الطالبات في قواعد النحو الواردة في كتاب اللغة العربية

المعيار	العنصر	نعم	لا	لا أعلم
واقعية	١. هل القاعدة التي تستخدم في الدرس يجري تطبيقها في الواقع اللغوي؟ ٢. هل الأمثلة المقدمة أثناء الشرح أمثلة من الواقع اللغوي؟ ٣. هل تفهم درس النحو لاستثماره في تعبيرك اللغوي، أو تقوم بحفظه للنجاح في الامتحان فقط؟			
	١. هل تشعرين أن المفاهيم المستخدمة في الدرس النحوي بسيطة ؟			

بسيطة	٢. هل يقدم الكتاب المدرسي تدريبات بسيطة ؟ ٣. هل تشعرين بالاستمتاع أثناء الدرس النحوي؟			
واضحة	١. هل الأسئلة في مجال النحو معقدة ؟ ٢. هل القواعد النحوية سهلة التطبيق؟ ٣. هل يحدث تداخل في القواعد النحوية ؟			
تراكمية	١. هل الدروس النحوية المقدمة يربط بعضها ببعض؟ ٢. هل تكرار القواعد النحوية يرسخ المعلومة؟ ٣. هل تطبيقات الدروس النحوية تعزز فهم القاعدة ؟			
مألوفة	١. هل تجدين أن الدرس النحوي درس مألوف لديك؟ ٢. هل تشعرين بالملل عند شرح الدرس النحوي؟ ٣. هل تدركين وجود علاقة بين القاعدة النحوية واللغة المستعملة؟			

غير تقنية	١. هل تستعمل المدرسة صياغة رياضية أو رمزية في شرح الدرس النحوي؟ ٢. هل هناك تعقيد في صياغة القاعدة النحوية؟ ٣. هل المصطلحات في الدرس النحوي يمكن استيعابها بسهولة؟			

الملحق الثالث

مخططات عمل اللغة العربية

الأهداف	بعض الأنشطة المقترحة	ملاحظات	المصادر المستعملة في المدرسة
	استخرج أمثلة من النص على توظيف المصطلحات العلمية. استخرج أمثلة من النص على الإيجاز والاختصار. اجعل الطلاب يظللون المفردات التي استصعبوا معناها، ثم وجّههم لمعرفة المعنى من خلال السياق. اسأل طلابك حول صعوبة اللغة أو سهولتها في هذه النصوص، واستفسر عن السبب في ذلك. اجعل الطلاب يدوّنون ما استخلصوه من السمات اللغوية للنص المعلوماتي.		
ساعة **بناء الجملة: الفعل المبني للمعلوم والفعل المبني للمجهول** يحقق الطلاب ما يلي: • تحديد الفعل المبني للمعلوم والفعل المبني للمجهول. • تحديد نائب الفاعل ووظائفه.	دوّن على السبورة عددا من الجمل الفعلية المستقاة من المواضيع التي نوقشت في الدروس السابقة، بحيث تكون بعض الجمل بصيغة المبني للمعلوم وبعضها بصيغة المبني للمجهول. وجّه الطلاب لاستنتاج غياب الفاعل في بعض الجمل وحضوره في جمل أخرى. اجعل الطلاب يحوّلون الجمل من صيغة المبني للمعلوم إلى المبني للمجهول. استفسر منهم عن الأسباب الكامنة وراء حذف الفاعل، ووجّه إجاباتهم. اجعل الطلاب يستنتجون التغيير الحاصل على الفعل والمفعول به في صيغة المبني للمجهول. اجعل الطلاب يبحثون عن جمل مشابهة في موضوعاتهم أو تلخيصاتهم. اجعل الطلاب يحوّلون بعض الجمل المبنية للمعلوم إلى مبنية للمجهول، بحيث تحتوي على أفعال ماضية ومضارعة، واجعل الطلاب يلاحظون الفرق. حوّل الأفعال المضارعة في بعض الجمل إلى صيغة الماضي ثم ابحث مع الطلاب كيفية تحويل الجملة كلّها إلى صيغة المبني للمجهول. دوّن على السبورة جملا إضافية واجعل الطلاب يحوّلون من المبني للمعلوم إلى المبني للمجهول. ناقش معهم أسبابا أخرى تجعل المتحدّث أو الكاتب يلجأ إلى استخدام صيغة المبني للمجهول. مثل ضرورة إخفاء الفاعل: (كُسِر الزجاج) أو عدم معرفة الفاعل:(سُرِقت المحفظة)، أو الاهتمام بالحدث بغض النظر عن الفاعل: (يضاف السكّر إلى الماء، يقطّع الخشب، ثم يوضع في خلاطات خاصة تطحنه وتعجنه). وزع على الطلاب ورقة عمل تتضمن عددا من التدريبات تدور حول النشاط التالي: • تحويل جمل فعلها ماضٍ أو مضارع من صيغة المبني للمعلوم إلى المبني للمجهول. • تصحيح الخطأ في جمل مبنية للمجهول. • ضبط حركات الفعل الماضي والمضارع ونائب الفاعل في جمل مبنية للمجهول. • تخمين السبب وراء استخدام صيغة المبني للمجهول في جمل بعينها.	هناك دلالات عدة تقصد من وراء حذف الفاعل والاستعاضة عنه بنائب الفاعل، ومنها: • جهل معرفة الفاعل (فُقِد الخاتمُ). • إنكار معرفة الفاعل حماية له من خطر (رُميت زجاجة حارقة على دبابة العدوّ). • توجيه الاهتمام إلى الحدث لا إلى فاعله، وهذه النقطة هي الهامة في النصوص المعلوماتية، لأنها تظهر قدرا من الحياد (وزِّعت التبرعات)، (تُجمع الثمار ثم تُغسل).	

الأهداف	بعض الأنشطة المقترحة	ملاحظات	المصادر المستعملة في المدرسة
	تجوّل بين المجموعات، ولاحظ أداءها. قوّم بعض التمارين شفويا. صحح بعض التمارين على ورقة العمل.		
3 ساعات **النصوص المعلوماتية: كتابة** يحقق الطالب ما يلي: • التخطيط للمسودة. • اختيار الأفكار وتجميعها. • استخدام علامات الترقيم المناسبة. • ترتيب الأفكار في فقرات. • توظيف أدوات الربط.	احضر للطالب عددا من المواضيع المعلوماتية من الموسوعات العلمية المتوفرة. على شفافية، اعرض على الطالب نصا معلوماتيا تتوفر فيه سمات النص المعلوماتي، وناقش سماته مع الطالب مناقشة سريعة. كلف الطالب قراءة النص قراءة صامتة، ثم اسألهم: • ماذا احتوت المقدمة؟ • ماذا احتوى العرض؟ • كم فكرة رئيسة فيه؟ • حدد العبارات المفتاحية التي تدل على أفكار رئيسة • وضح إن كانت الأفكار متسلسلة، أم لا؟ • تحليل الخاتمة: أين خاتمة النص؟ من يقرأها؟ ماذا احتوت الخاتمة؟ • ما أدوات الربط المستخدمة؟ • ما الفائدة التي حققتها علامات الترقيم؟ • ما الفائدة التي حققتها الصور أو الجداول؟ • ما حكمك على لغة النص من حيث الوضوح والدقة؟ أعط أمثلة على ذلك ناقش إجابات الطالب عن الأسئلة السابقة جميعها، وتأكد من أنّ الطالب قد تمكنوا من الإجابة عليها بشكل صحيح. وزع الطالب إلى مجموعات، وقدّم لكل مجموعة موضوعا معلوماتيا، وكلفهم استخدام المادة العلمية لصياغة نص معلوماتي مكون من مقدمة، وعرض يضم فكرتين رئيستين، وخاتمة. نبّه الطالب إلى قراءة الموضوع قراءة صامتة، وتلخيص أهم فكرتين رئيستين. بيّن للطالب إمكانية تحديدهم الفكرة الرئيسة عن طريق وضع خطوط تحت العبارات المحورية أو المفتاحية في الفقرات، وغالبا ما تكون هذه العبارات في بداية الفقرة ملخصة، يتلوها شرح لها وأفكار فرعية تنبثق عنها، واضرب لهم مثالا توضيحيا على ذلك. وجّه الطالب إلى اختيار رسم توضيحي أو جدول مرفق يمكن أن يفيدوا منه في كتاباتهم.	يراعى أن تضمّ ورقة التقويم الذاتي البنود التالية: قبل الكتابة: • هل عرفت الموضوع الذي سأكتب حوله؟ • هل عرفت حجم المعلومات المطلوبة (عدد أسطر الكتابة)؟ • هل اطلعت على عدة مصادر تختص بالموضوع؟ • هل حددت المعلومات التي تهمّني في هذه المصادر؟ • هل عيّنت بعض الصور أو الرسومات التي توضّح معلومات النص؟ • هل قسّمت موضوعي إلى مقدمة وعرض وخاتمة؟ • هل نظّمت الأفكار التي سترد في المقدمة، وتمهّد للموضوع؟ • هل نظّمت الأفكار التي سترد في العرض، ورتّبتها حسب تسلسلها المنطقي؟ • هل نظّمت الأفكار التي سترد في الخاتمة وتجمل الموضوع وتقفله؟ أثناء الكتابة: • هل استخدمت جملا فعلية؟ • هل اتّسمت ألفاظي بالوضوح والمباشرة؟ • هل وظّفت المصطلحات العلمية الخاصة بالموضوع؟	

الأهداف	بعض الأنشطة المقترحة	ملاحظات	المصادر المستعملة في المدرسة
	اعرض إجابات المجموعات عبر شاشة العرض وناقشها معهم. وزع على الطلاب بطاقات تحوي عبارات وجملا مقتبسة من النص، واطلب إليهم إعادة صياغتها بلغة أدبية فنية. وزع على الطلاب بطاقات تحوي جملا من النص، وكلفهم ربطها بأدوات ربط مناسبة. وزع على الطلاب بطاقات تحوي مفردات أو مصطلحات من النص وكلفهم تفسير معناها باستخدام السياق أو المعجم الوسيط عند الضرورة. استمع إلى إجابات الطلاب، واعرض شيئا منها على شاشة العرض. الفت نظر الطلاب إلى إملاء بعض الكلمات، واستخدم معهم استراتيجيات التهجئة لمعالجة الأخطاء الإملائية التي وقعوا فيها. راجع الطلاب في بعض القواعد النحوية المتكررة في النص. وزع على الطلاب بطاقات تتضمن تراكيب من النص، واطلب إليهم تحديد المعنى الضمني الذي تشير اليه. كلف الطلاب استخراج ثلاث وسائل استخدمها الكاتب للاحتفاظ بانتباه القارئ من مثل تنوع الاساليب اللغوية، تأخير الكشف عن بعض المعلومات، الوصف المؤثر، الرسومات المعبرة. قيّم إجابات الطلاب.		
ساعتان **بناء الجملة** يحقق الطلاب ما يأتي: • ملاحظة التغيرات في نهاية الأفعال بما في ذلك الفعل المنصوب والمجزوم. • ملاحظة حذف حرف العلة في الأفعال المعتلة الآخر في حالة الجزم.	اعرض على الطلاب نصا تفسيريا قصيرا بحيث يحوي عددا من الأفعال المضارعة مرفوعة ومنصوبة ومجزومة، صحيحة ومعتلة. كلف الطلاب قراءة النص قراءة صامتة، لتحديد فكرته الرئيسة. اسأل الطلاب حول الفكرة الرئيسة للنص. الفت نظر الطلاب إلى الفكرة الرئيسة في النص، واسألهم أسئلة تفصيلية حول السمات اللغوية للمقدمة. كلف الطلاب قراءة العرض قراءة صامتة واستخراج نماذج لجمل تفسيرية، ناقش إجابات الطلاب والفت نظرهم إلى دور أدوات الربط وعلامات الترقيم الموظفة في النص. اطلب إلى الطلاب تقديم إثباتات عن النص تدعم تصنيفه نصا تفسيريا ثم ناقش إجاباتهم. كلف الطلاب قراءة الخاتمة قراءة صامتة وإعطاء ملخص شفوي لها. استمع إلى إجابات الطلاب وقيمها. راجع الطلاب في أركان الجملة الفعلية وأقسام الفعل من حيث الدلالة على الزمن، وعلامات الفعل المضارع.	راع أن تكون علامة الرفع ملونة بالأحمر، وعلامة النصب بالأزرق، وعلامة الجزم بالأخضر، أما الأفعال المعتلة فيمكن أن تكون مكتوبة بلون مغاير للألوان الأخرى. يكسر آخر الفعل المجزوم إذا تلاه حرف ساكن حتى لا يجتمع حرفان ساكنان. مثال: 1 لم أشاهدْ الحادث. 2 لم أشاهدِ الحادث. يقترح أن تضم ورقة العمل ما يأتي: • اقرأ الجمل الآتية واضبط آخر الفعل المضارع فيها: 1 يعدُّ الدارسون أبا العلاء المعريَّ زاهدا لأنه لم يسعَ في سبيل المال والمنصب على الرغم من تميُّز إبداعه.	

الأهداف	بعض الأنشطة المقترحة	ملاحظات	المصادر المستعملة في المدرسة

بعض الأنشطة المقترحة

وزع الطلاب إلى مجموعات،ثم كلف كل مجموعة استخراج ثلاثة أفعال مضارعة من النص مع إعطاء تفسيرا لتصنيفها أفعالا مضارعة.

تجول بين الطلاب ولاحظ أداءهم.

ناقش إجابات الطلاب.

وزع على كل مجموعة شفافية تتضمن الجدول الآتي، واطلب إلى الطلاب تصنيف الأفعال التي اختاروها ضمن الجدول:

أفعال مضارعة مرفوعة وعلامة رفعها الضمة	أفعال مضارعة منصوبة وعلامة نصبها الفتحة	أفعال مضارعة مجزومة وعلامة جزمها السكون	أفعال مضارعة مجزومة وعلامة جزمها حذف حرف العلة

راقب أداء الطلاب وأجب عن استفساراتهم.

اجمع الشفافيات واعرضها تباعا، وناقش اجابات الطلاب، وحاول أن تجعلهم يكتشفوا أخطاءهم بأنفسهم.

كلف الطلاب تأمل النص من جديد، والبحث عن حروف النصب وحروف الجزم التي سبقت الأفعال المنصوبة والمجزومة.

بمساعدة الطلاب، رتّب قائمة بحروف النصب وحروف الجزم الموجودة في النص ثم استوفِ القائمة من خلال الطلاب.

بين للطلاب أهمية حروف النصب والجزم وتأثيرها على المعنى وتغيير دلالة الفعل من خلال ضرب مجموعة من الأمثلة.

وزع على المجموعات قائمة بحروف النصب وحروف الجزم وعلامة النصب أو الجزم للأفعل، واطلب إلى الطلاب قراءتها قراءة متأنية ثم توظيف فعل مضارع في ثلاث جمل مفيدة بحيث يكون مرفوعا ثم منصوبا ثم مجزوما.

ملاحظات

2 رأيتُ أنْ أشتريَ الكتاب حتى أتمكنَ من قراءته في البيت وقت فراغي.

3 لا خيلَ عندك تهديها ولا مالُ ... فليسعفِ النطق إن لم يسعفِ الحالُ

4 وإنما أولادنا بيننا... أكبادُنا تمشي على الأرض

5 إيّاك أنْ تهملَ دراستك

6 هل يهملُ مُجِدٌّ دراسته؟!

7 إيّاك أنْ تهملَ دراستك

الأهداف	بعض الأنشطة المقترحة	ملاحظات	المصادر المستعملة في المدرسة

يقترح أن تضم الورقة الجدول الآتي:

الفعل	علامة الرفع	علامة نصبه	علامة جزمه
المضارع صحيح الآخر	الضمة (أدرسُ وأتعلمُ)	الفتحة	السكون
المضارع المعتل الآخر بالألف	لا تظهر الحركة: ضمة مقدرة (أحبُّ أن أرى العرض المسرحي)	لا تظهر عليه الحركة (فتحة مقدرة) لن ينسى	حذف الألف من آخره والتعويض عنها بفتحة (كم أنسَ)
المضارع المعتل الآخر بالواو	لا تظهر الحركة: ضمة مقدرة (رأيت السفينة تدنو من الشاطئ)	الفتحة (لن يدعوَ)	حذف الواو والتعويض عنها بضمة (لم أدعُ)
المضارع المعتل الآخر بالياء	لا تظهر الحركة: ضمة مقدرة (سأمضي إلى غدي مرفوع الرأس مفعما بالأمنيات)	الفتحة (لن يرميَ)	حذف الياء والتعويض عنها بكسرة (لم أرمِ)

اعرض جمل المجموعات ثم ناقشها مع بقية زملائهم.

وزع على المجموعات ورقة عمل تتضمن جملا تحوي أفعالا مضارعة مرفوعة ومنصوبة ومجزومة ملونة بألوان متمايزة، وكلفهم ضبط آخرها بناء على موقعها من الإعراب.

تجول بين المجموعات وقدم مساعدتك لها كلما دعت الضرورة.

اعرض حلول المجموعات تباعا وناقشها مع بقية زملائهم.

اعرض على الطلاب جملا تحوي أفعالا مضارعة في حالات إعرابية متنوعة، واطلب إليهم تصحيح الأخطاء الظاهرة في ضبط الفعل المضارع.

وزّع على الطلاب نصًا تفسيريا قصيرا واطلب إليهم ضبط آخر الأفعال التي تحتها خط في النص.

اعرض إجابات الطلاب تباعا، وقوّم أداءهم.

الأهداف	بعض الأنشطة المقترحة	ملاحظات	المصادر المستعملة في المدرسة
	اسأل الطلاب عن تفسيرات مغايرة للظاهرة، أعطهم وقتا للتأمل والحوار، ثم استمع إلى مداخلاتهم وقومها. اعرض النص نفسه على الطلاب بحيث يكون خاليا من بعض أدوات الربط وكلفهم اقتراح أدوات ربط مناسبة تحافظ على المعنى وتزيد من قوته ثم ناقش إجابات الطلاب وقيمها. اعرض النص نفسه (أو قسما منه) على الطلاب بحيث يكون خاليا من علامات الترقيم، وكلفهم اقتراح علامات ترقيم مناسبة للمعنى، ثم ناقش إجاباتهم وقومها.		
ساعتان **بناء الجملة: الاستثناء** يحقق الطالب ما يأتي: • تعرف أسلوب الاستثناء وأدواته. • تعرف أنواع الاستثناء: – التام المثبت. – التام المنفي. – المفرّغ/ الناقص. • توظيف أسلوب الاستثناء في الكتابة والمحادثة توظيفا سليما. • ضبط أواخر الكلم في جملة الاستثناء.	اعرض على الطلاب نصا تفسيريا قصيرا يتضمن أنواع الاستثناء الآتية: التام المثبت، التام المنفي، المفرّغ أو الناقص. كلف الطلاب قراءة النص قراءة استطلاعية سريعة لتحديد الموضوع الرئيس الذي يدور حوله. اسأل الطلاب حول موضوع النص وناقش إجاباتهم. كلف الطلاب قراءة النص قراءة صامتة، واستخراج ثلاث سمات بارزة فيه. ناقش إجابات الطلاب، ودوّن السّمات الصحيحة على شكل قائمة. الفت نظر الطلاب إلى ما غفلوا عنه من سمات النص التفسيري، واستخرجها معهم. الفت نظر الطلاب إلى إحدى جمل الاستثناء، وراع أن تكون جملة استثناء تام موجب، واسألهم عمّا فهموه منها. دون الجملة على السبورة،وحلل أسلوب الاستثناء بمشاركة الطلاب. قدم للطلاب مجموعة من الجمل واطلب منهم إضافة أداة استثناء ومستثنى إليها، مثل: 1 حضَرت جميع الدروس (إلا) ـــــ 2 زرت المناطق السياحية (ما عدا) ـــــ 3 أحبُّ جميع أنواع الرياضة (ما عدا) ـــــ 4 أحب الناس كلهم (إلا) ـــــ 5 أعجبت بأبطال المسلسل التاريخي (إلا) ـــــ 5 كتبت المقالة (إلا) ـــــ وزع الطلاب إلى مجموعات وكلفهم تحليل أساليب الاستثناء السابقة إلى عناصرها. بين للطلاب أن هذا النوع من الاستثناء الذي يحوي عناصر الاستثناء كلها ولا يشمل نفي أو نهي أو استفهام يدعى بالاستثناء التـــام المثبت.	الاستثناء: هو إخراج الاسم الواقع بعد إحدى أدوات الاستثناء من حكم ما قبلها. ويتكون من العناصر الآتية: 1 المستثنى منه: وهو الاسم الواقع قبل أداة الاستثناء وينسب إليه الحدث. 2 أداة الاستثناء: ومن أشهرها، إلا وغير وسوى وعدا وخلا وماعدا وما خلا. 3 المستثنى: وهو الاسم الواقع بعد أداة الاستثناء. ولأسلوب الاستثناء أنماط منها: أ الاستثناء التام المثبت (الموجب): وهو ما توفرت فيه عناصر الاستثناء جميعها، وحكم المستثنى هو النصب، مثال: – حضر الطلاب إلا علياً. ب الاستثناء التام المنفي (غير الموجب): وترد فيه عناصر الاستثناء جميعها إلا أنه يسبق بنفي أو نهي أو استفهام، مثال: لا تأكل من الأطعمةِ إلا الصحيُّ، وحكم المستثنى هنا هو إتباع حركة المستثنى منه. ت الاستثناء المفرّغ (غير تام،منفي): وهو استثناء لم يرد فيه المستثنى منه وسبق بنفي أو نهي أو استفهام،وتعد أداة	

الأهداف	بعض الأنشطة المقترحة	ملاحظات	المصادر المستعملة في المدرسة
	(أو الموجب). كلف كل مجموعة تأليف جملتين على نمط الاستثناء التام المثبت. اعرض جمل المجموعات، وحللها إلى عناصرها بمشاركة الطلاب، وصوب الأخطاء. اطلب إلى الطلاب تأمل النص السابق (الذي حضّرته لهم)، واستخراج الجملة الثانية التي تحوي أسلوب استثناء (يمكنك أن تتصرّف في النص، بحيث يحوي أنماط الاستثناء الثلاثة على الترتيب). ناقش الطلاب في الفرق بين نمط الاستثناء الذي استخرجوه، والنمط الذي يتعرّفون عليه. حلل أسلوب الاستثناء للطلاب، واطلب إليهم إعطاءك جملا على النمط نفسه. قدم إلى الطلاب عددا من جمل الاستثناء قيد المناقشة واطلب إليهم تحديد عناصرها. ناقش إجابات الطلاب جماعيا، ثم كلفهم (فرادى) تأليف جملة على النمط نفسه، ثم استمع إلى جمل الطلاب، وناقشها. كلف الطلاب استخراج الجملة الثالثة التي تدلّ على الاستثناء من النص المعروض. دون الجملة بخط واضح وناقش عناصرها مع الطلاب، واجعلهم يستنتجون مواطن الاختلاف والتشابه مع نمطي الاستثناء السابقين. اطلب إلى الطلاب صوغ أمثلة من تأليفهم. اعرض الأمثلة وناقشها جماعيا. وزع على الطلاب بطاقة تحوي عددا من جمل الاستثناء، وكلف الطلاب ـ على شكل مجموعات ـ تحديد نوع الاستثناء في كل منها. اجمع إجابات المجموعات وصححها، ثم ناقش الحل جماعيا. اعرض على الطلاب ثلاث جمل تتضمن ثلاثة أنواع للاستثناء بحيث تكون أداة الاستثناء هي (إلا) ثم اطلب إليهم تحديد المستثنى من حيث المعنى. الفت نظر الطلاب إلى حركة المستثنى في كل حالة، واشرح لهم سبب اختلاف الحركة. دون القاعدة للطلاب على شكل الجدول المبين في خانة الملاحظات. اسأل الطلاب عن أدوات الاستثناء ثم اعرض عليهم قائمة تتضمنها. اشرح للطلاب تصنيف الأدوات إلى حروف وأسماء مبينا تأثير ذلك على جملة الاستثناء من حيث الإعراب ثم لخص بمشاركتهم القاعدة على شكل جدول. قدم للطلاب عددا من الجمل تتضمن معنى الاستثناء. دون أدواته واطلب إليهم استخدام	الاستثناء هنا أداة حصر ويعرب ما بعدها حسب موقعه من الجملة، مثال: "ما على الرسول إلا البلاغ المبين"، "لا يعجبني إلا الصادق". ث من أدوات الاستثناء الأخرى: سوى وغير: من حيث المعنى هما أداتا استثناء ومن حيث الإعراب تعربان كالمستثنى وحسب نمط الاستثناء الذي تردا فيه: حللتُ التمارين غيرَ التمرين الأخير. عدا وخلا: يجوز اعتبارهما حرفي جرٍّ ويعرب ما بعدهما اسما مجرورا، أو أداتي استثناء وما بعدهما مستثنى: زارني أصدقائي عدا محمداً، محمدٍ. ماعدا وماخلا: تعدان أداتي استثناء وما بعدهما مستثنى منصوبا: قرأت الكتابَ ما عدا مقدمتَه. حاشا: تعامل حرف جر، وما بعدها (المستثنى) اسم مجرور: قرأتُ الرواية كلَّها، حاشا الفصل الأخيرِ. يمكن أن تحوي البطاقة على الجمل الآتية: 1 ما فاز إلا المجتهدُ. 2 (فسجد الملائكة كلّهم إلا إبليس). (الحجر 31) 3 كلُّ المصائب قد تمرُّ على الفتى - فتهونُ غيرَ شماتة الحساد 4 لا تصطفي لصداقتك إلا الأعفاءَ.	

الأهداف	بعض الأنشطة المقترحة	ملاحظات	المصادر المستعملة في المدرسة
	ناقش أداء الطلاب، وافسح لهم مجالا بمناقشة بعضهم بعضا. اطلب إلى الطلاب بيان رأيهم الشخصي في تفسير القضية مع بيان السبب. تجول بين الطلاب وراقب أداءهم وأجب عن بعض أسئلتهم. اطلب إلى الطلاب عرض النتائج التي توصلوا إليها بكتابتها على شفافية وعرضها بواسطة جهاز العرض، أو بعرضها شفويا. ناقش أداء الطلاب وافسح لهم مجالا بمناقشة بعضهم بعضا. اطلب إلى الطلاب قراءة بعض المقاطع من النصين قراءة جهرية متمثلين المعنى والإيقاع اللفظي للمفردات.		
ساعة **بناء الجملة:** **أسلوب التصغير** يحقق الطلاب الأهداف التالية: • تحديد وظائف أسلوب التصغير. • توظيف التصغير في إنشاء الجمل والنصوص.	قسم الطلاب إلى مجموعات. ذكر الطلاب بكيفية صياغة أسلوب التصغير من خلال كتابة كلمات مصغرة على اللوح أو عرضها واطلب إليهم الإتيان بكلمات على النسق نفسه. وزع على الطلاب بطاقات كتب فيها جمل موظفة لأسلوب التصغير بمعانيه المختلفة (صغر الحجم / قلة العدد / قرب المكان / قرب الزمان / التودد)، مثل: 1 هل رأيت البويب بعد إعادة تصميم البناء؟ 2 لا ننال في حياتنا إلا دريهمات لا تكفينا لسد حاجاتنا. 3 رجعت من الرحلة قبيل غروب الشمس. 4 أحب بنيَّ الأصغر لأنه أكثر قربا إلي من غيره. 5 يا لك من رجيل لا يصدق القول أبدا. اطلب إلى الطلاب مناقشة الجمل، ثم تحديد الكلمة التي جاءت على سياق التصغير. اطلب إلى الطلاب مناقشة الجمل؛ لتعرف الدلالة التي أفادها التصغير في كل جملة من الجمل. ناقش الطلاب في دلالة التصغير في كل جملة. اطرح أسئلة على الطلاب لتوجيههم للفهم الصحيح. اكتب وظائف أسلوب التصغير على السبورة، أو اعرضها عن طريق الشفافية من خلال سياق جملة تحمل هذا المعنى.	وظائف التصغير: 1 التقريب الزماني. 2 التحبب والتودد. 3 صغر الحجم. 4 الازدراء والتحقير.	

الأهداف	بعض الأنشطة المقترحة	ملاحظات	المصادر المستعملة في المدرسة
	اطلب إلى الطلاب في كل مجموعة إنشاء جملة تمثل كل وظيفة من هذه الوظائف. اطلب إلى الطلاب صياغة كلمات جديدة على النسق نفسه، وتوظيفها في جمل من إنشائهم. وزع نصوصا على المجموعات وقد وظف من خلالها أسلوب التصغير واطلب إليهم تحديده وتعرف معناه. وزع بطاقات على الطلاب كتب فيها معاني التصغير، واطلب إلى الطلاب التمثيل على كل معنى بجملة من إنشائهم. اطلب إلى الطلاب كتابة مواقف من الحياة تتعلق بكل معنى من معاني التصغير. ناقش إجابات الطلاب، وزع عليهم نصا تفسيريا وضع خطا تحت الكلمات التي تكون على صيغة التصغير، واطلب إليهم بيان المعنى الذي يفيده التصغير فيها. ناقش إجابات الطلاب. وزع على الطلاب نصا تفسيريا، واترك فراغات فيه، واطلب إليهم استكمالها بكلمات على صيغة التصغير مع مراعاة المعنى. اطلب إلى الطلاب كتابة نص تفسيري يشرح لظاهرة اجتماعية ما موظفين أسلوب التصغير بدلالاته المختلفة. ناقش إجابات الطلاب.		
3 ساعات **النصوص التفسيرية: كتابة** يحقق الطلبة ما يلي: • التخطيط للكتابة بكافة مراحلها. • استخدام علامات الترقيم • استخدام الطرق. المختلفة لكتابة استهلال الفقرات وتطوير. الفقرات و ربطها وختامها.	اطلب إلى الطلاب الاستماع إلى الأخبار، أو أي برنامج ثقافي يعرض قضية ما، وأن يختاروا خبرا منها، أو مطالعة الصحف والمجلات وانتقاء خبر منها للتعليق عليه، أو تصفح الأخبار من خلال شبكة الإنترنت للتعليق عليه وإحضاره إلى الفصل. اطلب من كل طالب أن يستخرج الموضوع العام للخبر. اطلب إلى الطلاب أن يحددوا الأفكار الرئيسة في الخبر. اطلب إلى الطلاب أن يحددوا هدف الكاتب من نقل الخبر. اطلب إلى الطلاب أن يحددوا و جهة نظر الكاتب من نقل الخبر. اطلب إلى الطلاب أن يقرروا هل نقل الخبر بطريقة موضوعية أم لا مع بيان السبب. اطلب إلى الطلاب كتابة تعليق كتابي عن الخبر مع شرح قضاياه. اطلب إلى الطلاب الاهتمام بتقسيم التعليق إلى فقرات تشتمل على مقدمة و خاتمة و عرض. اطلب إلى الطلاب استخدام أدوات الربط وعلامات الترقيم المناسبة.	يمكنك أن تترك المجال للطلاب ليختاروا الخبر ضمن أي سياق يريدونه، أو أن يحدد المعلم موضوعات عامة يختارون من خلالها ما يناسبهم كأن يقول، مثلا : الموضوعات السياسية أو البيئية أو الاجتماعية أو الاقتصادية. يراعى عند اختيار المعلومات ضمن الموضوع الواحد أن تكون شائقة للطلاب. اختر بعض الموضوعات الناجحة وعلقها في الصف. اطلب من الطلاب استخدام الحاسوب لكتابة الموضوع إن أمكن.	

الأهداف	بعض الأنشطة المقترحة	ملاحظات	المصادر المستعملة في المدرسة
ساعتان **بناء الجملة: الأفعال المتعدية إلى مفعولين** يحقق الطلاب الأهداف التالية: • تعرف الأفعال المتعدية إلى مفعولين.	قدم لموضوع الدرس بكتابة أمثلة من الجمل الفعلية تحوي فعلا لازما، وأخرى تحوي فعلا متعديا لمفعول واحد واكتبها على السبورة. ناقش الطلاب في الأمثلة المعروضة وركز على فكرة انتهاء المعنى بانتهاء الجملة (أي أن أي جملة يجب أن يكون لها معنى مكتمل يحسن السكوت عليه). اكتب مجموعة من الأفعال التي تتعدى بمفعولين على اللوح واكتب لها مفعولا واحدا. اطلب إلى الطلاب ملاحظة الجمل، ثم اطرح السؤال التالي عليهم: هل المعنى مكتمل في الجمل السابقة؟ ناقش الطلاب ووجهم إلى أن المعنى غير مكتمل. اطلب إلى الطلاب إعادة النظر في الجمل لجعل المعنى مكتملا. نبه الطلاب إلى أننا نستطيع جعل المعنى مكتملا بإضافة كلمة إلى كل جملة. قدم مثالا للطلاب في حال تعثرهم في الإجابة. ناقش الطلاب في المعنى الذي تحمله الكلمة الزائدة. ناقش الطلاب في الحركة التي تحملها الكلمة الزائدة. اطلب إلى الطلاب استنتاج القاعدةوهي: أن هنالك أفعال تحتاج إلى مفعول ثان ليكتمل معنى الجملة فيها وتسمى الأفعال المتعدية. كرر العملية نفسها في شرح الأفعال التي تتعدى إلى مفعولين اكتب قائمة الأفعال التي تتعدى لمفعولين من خلال أمثلة على السبورة، أو شاشة العرض. اطلب إلى الطلاب قراءتها، وملاحظة الكلمات التي تدل على المفعول به فيها. ناقش الطلاب في الدلالة التي يحملها الفعل فيها. وزع على الطلاب نصا قصصيا، واطلب منهم استخراج الأفعال المتعدية إلى مفعولين فيه. وزع على الطلاب نصا قصصيا وقد حذفت منه بعض الكلمات، ثم اطلب إلى الطلاب إكمال الفراغ بكلمات تحمل معنى المفعول به وحركته.	ينقسم الفعل المتعدي إلى مفعولين إلى قسمين: • قسم يأخذ مفعولين ليس أصلهما مبتدأ وخبرا ويمكن أن يكتفي بمفعول واحد ويشمل أعطى وأخواتها، ومنها: منح، وهب، كسا، ألبس، سأل، علم. أمثلة: 1 أعطيت السائل حاجته. 2 كسوت الحائط أوراق جدران ألوانها جميلة. 3 منحت المديرة الفائزة جائزة ثمينة. 4 وهبت الفقير مالا، لأعمل على زيادة التكافل الاجتماعي. 5 ألبست الأم ابنتها ثوبا زاهيا. 6 منعت سلطات الاحتلال الإسرائيلي الشعب الفلسطيني التجول. 7 علمت الطلاب قول الحق. • قسم يأخذ مفعولين أصلهما مبتدأ وخبر، أفعال القلوب والتحويل. أفعا ل القلوب وسميت بذلك لاتصال معانيها بالقلب كاليقين والشك وتنقسم إلى قسمين: أ أفعال اليقين لتيقن وقوع الفعل مثال علمتك مقاتلا / وجدت الصدقة فضيلة (بمعنى اعتقدت) / دريت النجاح ثمرة التخطيط / ألفيت الإخلاص عملة نادرة / تعلمت الصبر مفتاح التقدم والنجاح / أيت التحدي طريقا للنجاح (بمعنى اعتقدت) ب أفعال الرجحان لترجيح حدوث الفعل، مثال: ظننت الدراسة سهلة / خلت النجاح سهلا / حسبت المال سعادة / زعمت الغابة بعيدة / عددت أخاك صديقا (بمعنى ظننت حجوت عمر موثوقا (بمعنى ظننت) / هب السؤال صعبا (بمعنى افرض) / أتقول النبأ كاذبا (بمعنى أتظن).	

الأهداف	بعض الأنشطة المقترحة	ملاحظات	المصادر المستعملة في المدرسة
	وزع على الطلاب نصا سرديا، وقد حذفت منه بعض الجمل، واطلب إلى الطلاب إكمالها بجمل تحتوي على فعل متعد لمفعولين. وزع على الطلاب جملا فيها أفعال متعدية لمفعول به واحد، وأخرى لمفعولين، واطلب إليهم المقارنة بينهما من ناحية البناء التركيبي. وزع على الطلاب جملا فيها أفعال متعدية لثلاثة مفاعيل، واطلب إليهم المقارنة بينها وبين الجمل السابقة تركيبيا ودلاليا.	• أفعال التحويل: وتفيد تحويل الشيء من حال إلى حال مثال: صيرت الصديق أخا / جعلت الرواية ممتعة / اتخذت أحمد صديقا، تركت الحزين متفائلا / حولت النار رمادا.	
4 ساعات **النصوص السردية القصصية: كتابة** يحقق الطلاب الأهداف التالية: • التخطيط للكتابة ضمن خطوات محددة. • الربط بين الفقرات في النص الواحد واختيار بداية ونهاية مناسبة. • كتابة عرض لفيلم أو برنامج من خلال نقل مجمل الموضوع للمتلقي وبيان مدى نجاح الفيلم في نقل رسالته في نص مكتوب. • كتابة قصة قصيرة مكتملة العناصر. • توظيف أفعال متعدية لمفعولين. • توظيف أدوات الربط المناسبة. • توظيف علامات الترقيم المناسبة.	اعرض على الطلاب فيلما مختارا يعرض قضية حيوية. وزع على الطلاب ورقة كتب عليها مجموعة من الأسئلة المتعلقة بالفيلم: 1 ما الغرض الرئيس من الفيلم؟ 2 ما الأحداث الرئيسة في الفيلم؟ 3 كيف ظهرت الشخصيات في الفيلم؟ حدد الصفات النفسية والشكلية لها 4 كيف كانت لغة الحوار؟ هل جاءت مناسبة لثقافة الشخصيات أو مرجعياتها الثقافية؟ وضح 5 ما الحدث الرئيس الذي يشكل ذروة الحبكة؟ 6 هل كانت الأحداث طبيعية أم مصطنعة؟ 7 كيف كانت نهاية الفيلم؟ 8 ما الشعور الذي انتابك عند حضورك للفيلم؟ 9 هل يتناسب الشعور الذي انتابك مع الغرض الرئيس للفيلم؟ 10 هل نجح الكاتب والمخرج في إيصال رسالتهم إليك؟ 11 ما الأساليب التي اعتمداها لإيصال هذه الرسالة؟ 12 هل أعجبك الفيلم؟ لماذا؟ اطلب إلى الطلاب قراءة الأسئلة جيدا، والسؤال عن أي مفهوم غير واضح. اعرض الفيلم على الطلاب، واطلب إليهم تسجيل الملاحظات. اطلب إلى الطلاب الإجابة عن الأسئلة. ناقش إجابات الطلاب، وافسح لهم مجال مناقشة بعضهم بعضا. اطلب إلى الطلاب كتابة عرض للفيلم الذي شاهدوه.	يراعى عند كتابة الموضوع تنبيه الطلاب إلى ضرورة التسلسل في كتابته على شكل فقرات. يراعى عند كتابة الموضوع تنبيه الطلاب إلى ضرورة استخدام أدوات الربط المناسبة. يراعى عند كتابة الموضوع ضرورة تنبيه الطلاب إلى توظيف علامات الترقيم المناسبة. يراعى عند كتابة الموضوع ضرورة تنبيه الطلاب إلى الالتزام بالقواعد الإملائية والنحوية عند الكتابة.	

الأهداف	بعض الأنشطة المقترحة	ملاحظات	المصادر المستعملة في المدرسة
	5 الأساليب الموظفة، مثل الأساليب الإنشائية أو المؤثرات الصوتية أو اللغة المجازية التصويرية. اطلب إلى الطلاب النظر فيها جميعا لتلخيص سمات النص الوصفي، وكتابتها على شفافية، وعرضها بواسطة جهاز العرض. كنشاط غير صفي اطلب إلى الطلاب الرجوع للمكتبة أو إلى شبكة الإنترنت والبحث عن موضوعات وصفية جميلة وعرضها أمام الطلاب أو في الإذاعة المدرسية.	قصيدة باكية، د محمد رجب البيومي، مجلة المنهل المجلد 67، 2005 المملكة العربية السعودية. يعزز المعلم توظيف المعجم، لاستخراج معاني / مقابل الكلمات، بالإضافة لاستنتاجها من السياق.	
ساعة **بناء الجملة: أدوات الاستفهام ومعانيها** يحقق الطلاب الأهداف التالية: • تعرف أدوات الاستفهام، ومعانيها من السياق.	هيئ للطلاب موضوع الدرس بطرح أسئلة عليهم. بين للطلاب أن هذا الأسلوب المستخدم يسمى أسلوب الاستفهام. اكتب أو اعرض على الطلاب مجموعة من الأمثلة التي وظف أسلوب الاستفهام من خلالها أو نصا وصفيا يشتمل على جمل وظف أسلوب الاستفهام من خلالها. اطلب إلى الطلاب قراءة الأمثلة أو النص بتمعن، وناقشهم، واطلب إليهم تحديد أدوات الاستفهام. اطلب إلى الطلاب بيان المعنى الذي تحمله أدوات الاستفهام. اطلب إلى الطلاب توظيف أدوات الاستفهام في جمل من إنشائهم، على معانيه المختلفة. سجل أدوات الاستفهام على السبورة مع مثال على كل منها. وضح للطلاب أن أسلوب الاستفهام هذا قد يستخدم لمعان أخرى غير طلب الجواب، ويتعرف هذا المعنى من خلال السياق العام للحديث من خلال المخاطب والمخاطب وسياق التحدث. وضح الفكرة السابقة من خلال، مثال: أسلوب الاستفهام: من هذا؟ قد يفهم من استخدامها التحقير أي من هذا ليتحدث معي بهذه الطريقة. اكتب على السبورة مجموعة من الأمثلة التي خرج فيها الاستفهام عن معناه الحقيقي. اطلب إلى الطلاب قراءة الأمثلة بعناية، لتحيد أسلوب الاستفهام، وبيان دلالته. وزع على الطلاب نصا وصفيا، واطلب منهم قراءته؛ لتحديد الغرض الرئيس منه. اطلب إلى الطلاب تحديد أسلوب الاستفهام الموظف في النص، وبيان معناه. وزع على الطلاب ورقة عمل تشتمل السؤال التالي: ـ مثل على المعاني التالية، بجملة استفهامية: 1 الاستفام لطلب المعرفة. 2 الأمر. 3 الإنكار.	أسماء الاستفهام: وهي: من / متى / ما / أين / كيف / كم / أي / هل: 1 من: يستفهم به عن العاقل، قال تعالى: (ومن أظلم ممن منع مساجد الله). البقرة 114 2 ما: يستفهم بها عن غير العاقل وتحذف ألفها غالبا بعد حرف الجر، قال تعالى: (ما سلكم في سقر). المدثر 42 3 متى: يستفهم به عن الزمان، قال تعالى: (ويقولون متى هذا الوعد). الملك 25 4 أين: يستفهم به عن ظرف المكان، قال تعالى: (فأين تذهبون). التكوير 26 5 كيف: ويستفهم به عن الحال، قال تعالى: (وانظر إلى العظام كيف ننشزها). البقرة 259 6 كم: يستفهم به عن العدد، قال تعالى: (قال كم لبثت). البقرة 295 7 هل: يسأل بها عن الأشياء التي يجاب عنها بنعم ولا. 8 الهمزة (أ): وهي بمعنى هل. 9 أي، قال تعالى: (فبأي حديث بعده يؤمنون). الأعراف 185	

الأهداف	بعض الأنشطة المقترحة	ملاحظات	المصادر المستعملة في المدرسة
	4 النفي. 5 التحقير. وزع على الطلاب ورقة عمل تشتمل على أسلوب الاستفهام، واطلب إليهم تغيير تركيبها بإضافة أو حذف كلمات أو جمل؛ لتغيير المعنى الذي يفيده الاستفهام.	معاني الاستفهام 1 الأمر: كقوله تعالى: (أرأيت الذي ينهى عبدا إذا صلى؟ أرأيت إن كان على الهدى أو أمر بالتقوى؟ أرأيت إن كذب وتولى). العلق 9-3 2 النهي: (أتخشونهم؟ فالله أحق أن تخشوه). التوبة 13 3 الإنكار: كقوله (أيحسب الإنسان أن يترك سدى). 4 التحقير: كقولك: من هذا؟ مشيرا إلى حقارته أو حقارة منزلته. 5 النفي: كقوله تعالى: (هل جزاء الإحسان إلا الإحسان). ينظر في معاني الأمر: محمد أحمد ربيع، علوم البلاغة العربية، دار الفكر، الأردن، 1991م.	
3 ساعات **النصوص الوصفية: كتابة** يحقق الطالب الأهداف التالية: • كتابة وصف لحدث أو لموقف مر به الطالب وشرح مشاعره حيال ذلك الموقف مستخدما صورا خيالية مألوفة أو مبتكرة وموظفا المؤثرات الصوتية لإضفاء الحيوية على الموضوع.	اقرأ جزءا من السيرة الذاتية لأحد الأدباء أو المفكرين ـ مثل سيرة طه حسين / رحلة جبلية رحلة صعبة: فنوى طوقان أو من أي نص أدبي يظهر فيه وصف لموقف معين لأحد الشخوص أو اعرض على الطلاب مشهدا من فيلم يظهر وصفا لموقف مر به أحد الشخوص. اطلب إلى الطلاب الانتباه جيدا للقراءة أو الفيلم؛ للتعرف على المحتوى العام والغرض الرئيس. نبه الطلاب إلى اللغة والأساليب المستخدمة في الوصف في النص المقروء أو المصورة في المرئي. ناقش الطلاب في بعض الأساليب عن طريق كتابتها على اللوح أو عرضها بواسطة جهاز العرض، مثل: 1 توظيف الصور المجازية التشبيهية. 2 توظيف المؤثرات الصوتية. 3 توظيف الأساليب الإنشائية. 4 توظيف الكلمات والصور الدالة على اللون أو الحركة أو الصوت.	يراعى عند كتابة الموضوع تنبيه الطلاب إلى ضرورة التسلسل في كتابته على شكل فقرات يراعى عند كتابة الموضوع تنبيه الطلاب إلى ضرورة استخدام أدوات الربط المناسبة يراعى عند كتابة الموضوع ضرورة تنبيه الطلاب إلى توظيف علامات الترقيم المناسبة يراعى عند كتابة الموضوع ضرورة تنبيه الطلاب إلى الالتزام بالقواعد الإملائية والنحوية عند الكتابة موضوعات مختارة:	

الملحق الرابع

الخرائط التدفقية

الخرائط التدفقية للغة العربية – الصف السابع

الكلمة	الجملة والخطاب	القراءة	الكتابة	الاستماع والتحدث
التهجئة • التاء المربوطة والمفتوحة • الألف اللينة في نهاية الأسماء والأفعال الثلاثية • همزة الوصل وهمزة القطع • الهمزة في وسط الكلمة وآخرها **استراتيجيات التهجئة** • تحديد الكلمات المكتوبة بصورة خاطئة والاحتفاظ بسجل لها • تحديد أصل الكلمة وقواعد الاشتقاق • استخدام معجم مبوب على أساس أصل الكلمة **المفردات** • تعرف معاني الكلمات من خلال السياق • تعرف المترادفات واستخدامها • استخدام المعجم بمهارة ودقة • استنباط معاني الكلمات غير المعروفة باستخدام معنى جذر الكلمة وحروف الزيادة (المجرد والمزيد)	**بناء الجملة وعلامات الترقيم** • مراجعة: – الجملة الاسمية والفعلية – كان وأخواتها – إن وأخواتها • تعرف نائب الفاعل ووظائفه • تحديد معاني كان وأخواتها ووظائفها النحوية • تعرف الأفعال اللازمة والمتعدية • تعرف الأفعال في صيغتي البناء للمعلوم والمجهول • المحافظة على زمن الفعل في الجملة • تعرف قواعد كتابة الأعداد من 1 إلى 9 • استخدام مجموعة من علامات الترقيم مثل الفاصلة والنقطتين والفاصلة المنقوطة والنقطة وعلامة الاستفهام وعلامات التنصيص وعلامة التعجب والأقواس	**مهارات البحث والدراسة** • تحديد أسئلة حول معلومات مطلوبة قبل القراءة مع استخدام العناوين والموضوع لتحديد النقاط الأساسية والكلمات الرئيسة • فهم الطرق التي يتم بها عرض المعلومات • أخذ ملاحظات كتابية أو رمزية قصيرة أثناء القراءة لاستعمالها لاحقاً • التفرقة بين الحقيقة والرأي **القراءة للفهم** • تعرف الأفكار الرئيسة في النص والربط بينها • الاستدلال على المعنى باستخدام معلومات من الموضوع • التمييز بين رأي الكاتب وآراء الآخرين في النص • تعرف كيفية كتابة المقالات لوسائل الإعلام بما يناسب المتلقي	**التخطيط وكتابة المسودة والتبييض** • طريقة عمل المسودة • اختيار الأفكار وتجميعها بما يلائم الغرض من الموضوع • استكشاف الأفكار وتطويرها أثناء الكتابة • تحسين الخط وتنمية هذه المهارة **التخيل والاستكشاف والإمتاع** • كتابة قصة من بدايتها إلى نهايتها • رسم الشخصيات من خلال وصفها وأفعالها • نسج خطوط متناسقة للحبكة مع استخدام أساليب متنوعة في الكتابة لجذب انتباه القارئ **الإخبار والشرح والوصف** • كتابة النصوص بأنواعها المختلفة بتنسيق واضح مع استخدام التعبيرات الملائمة • اختيار المعلومات المناسبة وعرضها باستخدام الأشكال التوضيحية والرسوم البيانية والجداول	**تنمية مهارة التحدث** • استخدام الفصحى لتحديد الأفكار وتطويرها • سرد إحدى الحكايات بوضوح مع مراعاة نبرة الصوت لنقل المعنى المراد • تقديم إجابات واضحة وتفسيرات باستخدام الإيماءات المناسبة **تنمية مهارة الاستماع** • تدوين ملاحظات من خلال استخلاص النقاط الرئيسة في الحديث وتوجيه أسئلة مناسبة حولها • تعرف أساليب المتحدث لشرح إحدى الأفكار وللتعبير عن وجهة نظره • تعرف الإيماءات ودورها في المعنى • تحديد الموضوعات وموقف المتحدث • التفرقة بين الحقيقة والرأي

الكلمة	الجملة والخطاب	القراءة	الكتابة	الاستماع والتحدث
• استخدام المصطلحات اللغوية لوصف تصنيف الكلمات وأبواب النحو • استخدام المفردات بدقة **الصرف** • تعرف الأفعال الصحيحة والمعتلة في الماضي والمضارع والأمر • تعرف أنواع الفعل الصحيح: السالم والمهموز والمضعف • تعرف أنواع الفعل المعتل: المثال والأجوف والناقص	**الفقرات ووحدة النص** • تعرف مفاتيح بدء فقرة جديدة • استخدام أدوات الربط • فهم ترتيب الجمل في فقرات غير مرتبة زمنياً • ترتيب الأفكار في فقرات متماسكة بحيث يكون للنص مقدمة وموضوع وخاتمة • تنوع أشكال الجملة في الفقرات بما يضيف إلى النص إيقاعاً وتنوعاً **خصائص الأسلوب غير الأدبي** • تعرف خصائص الأسلوب غير الأدبي لنصوص: – معلوماتية – سردية – تفسيرية – إرشادية – إقناعية – نقاشية • تعرف واستخدام الخصائص الرئيسة لأسلوب الكتابة في عدد من الموضوعات **التغير اللغوي** • تعرف أوجه الاختلاف بين اللغة المكتوبة والمنطوقة	**فهم صنعة الكاتب** • تعرف الطرق التي يتبعها كاتب النص غير الأدبي للدلالة على موائمة اللغة المستخدمة للموضوع • تعرف تأثير اختيار اللغة على المعنى • تعرف الطرق التي يتبعها الكاتب في بناء النص لإعداد القارئ لخاتمة الموضوع **دراسة النصوص الأدبية** • القراءة الحرة لقصة أو مجموعة من القصص الحديثة • تعرف كيف يقوم الكاتب بنسج خيوط الحبكة وكيف يعبر بالكلمات • تحليل قصيدة شعرية مع الوضع في الاعتبار تعرف دور الخيال فيها • مقارنة التسجيل الصوتي أو التسجيل الصوتي والمرئي لقصيدة شعرية بصوت الشاعر وعند غناء هذه القصيدة • حفظ أبيات من الشعر وسطور من النثر • تعرف سبب تميز بعض النصوص بأهمية خاصة في التراث الأدبي	• كتابة تعليمات وإرشادات دقيقة مرتبة بوضوح ويسهل اتباعها • وصف الأشخاص والأشياء بشكل دقيق وأسلوب شائق **الإقناع والنقاش والنصح** • التعبير عن وجهة نظر الطالب الشخصية مع التركيز على النقاط الرئيسة • الدخول في مناقشات بناءة وتبني وجهة نظر معينة • كتابة موضوع متسلسل واضح المعالم يقدم فيه الطالب النصيحة **التحليل والنقد والتعليق** • تقديم تحليل نقدي لنص أدبي أو لقصيدة شعرية مع شرح أثر المحسنات البديعية والكلمات والجمل على تفسير النص • التعليق على موضوع معين وتقديم وجهة النظر	**المناقشات الجماعية والتواصل** • تحديد النقاط الرئيسة في إحدى المناقشات • القيام بأدوار متباينة في المناقشات • استخدام الحديث كطريقة لاستكشاف الأفكار وتبادل الآراء والأفكار **الأداء** • استخدام طريقة تناوب الدور في التحدث لاستكشاف المواقف والمشاعر • تعرف دور لغة الإشارة والجسد واستخدامها مع الحديث لنقل المعنى بشكل فعال

الكلمة	الجملة والخطاب	القراءة	الكتابة	الاستماع والتحدث
	• تعرف أوجه الاختلاف بين الفصحى والعامية			

الخرائط التدفقية للغة العربية – الصف الثامن

الكلمة	الجملة والبلاغة	القراءة	الكتابة	الاستماع والتحدث
التهجئة • مراجعة قواعد التهجئة التي تمت تغطيتها في الصف السابع • كتابة الهمزة بأشكالها المختلفة على الألف والواو والنبرة وعلى السطر • كتابة الهمزة على النبرة • تعرف شروط حذف الألف في كلمة "ابن" إذا جاءت بين علمين متوالين • حذف الألف في حرف النداء "يا" النداء عندما يتبعها ابن – ابنة – أهل • تعزيز استخدام الألف الفارقة **استراتيجيات التهجئة** • استخدام طرق لتحسين مهارات التهجئة: – السجل الشخصي – تذكر الكلمات التي تمثل مشكلة – قواعد الصرف – قواعد هجاء الهمزة – استخدام المعاجم	**بناء الجملة وعلامات الترقيم** • مراجعة وتعزيز: – كان وأخواتها – إن وأخواتها – الأفعال المتعدية واللازمة – الأفعال في صيغتي البناء للمعلوم والمجهول • تعرف الممنوع من الصرف • تعرف أفعال المقاربة • تعرف أفعال الرجاء • تعرف الفارق بين الأسماء المبنية والمعربة • ملاحظة التغيرات في الأفعال معتلة الآخر • تحديد الحروف الدالة على المثنى والجمع • تعرف ثلاثة من الأسماء الخمسة واستخدامها • تعرف الأفعال الخمسة واستعمالها • تعرف أسماء الإشارة والأسماء الموصولة واستخدامها	**مهارات البحث والدراسة** • التصفح والمطالعة والقراءة للعثور على معلومات عن موضوع معين • إعداد ملاحظات قصيرة ليستخدمها الطالب لاحقاً وبخط يمكن للآخرين قراءته • تقييم مصدر واحد للمعلومات • استخدام الموسوعات والمراجع الأخرى **القراءة لمعرفة المعنى** • البحث عن معان متعلقة بالأفكار في الموضوع باستخدام عناوين المؤلفات والعناوين الرئيسة والفرعية • تحديد الوسائل التي من خلالها يتم نقل المعنى • تعرف كيف يتغير المعنى باختلاف طريقة تقديمه • فهم كيف يتكامل النص المكتوب مع الصورة لتقديم المعنى	**التخطيط وكتابة المسودة والتبييض** • استكشاف طرق متباينة للتخطيط للمعلومات وعرضها • تأليف معلومات حول موضوع معين من عدة مصادر • تنمية مهارة الكتابة بخط مقروء **التخيل والاستكشاف والإمتاع** • كتابة قصة ذات بداية شائقة حتى الخاتمة • كتابة نصوص أدبية مع استخدام الشخوص بشكل مناسب • تنمية مخزون لغوي يسمح للطالب باختيار أسلوب كتابة النص طبقاً لاختلاف الموضوع • استخدام الكتابة لعرض الأفكار **الإخبار والشرح والوصف** • استخدام أشكال مختلفة من النصوص لتقديم المعلومات بصورة واضحة ومناسبة للموضوع • التعبير بوضوح عن أفكار معقدة أو غير مألوفة	**تنمية مهارة التحدث** • استخدام الفصحى لطرح الأسئلة وتوضيح المعنى وتهذيب الأفكار • إعداد تقديم يربط فيه بين الكلمات والخيال والإيماءات المناسبة • سرد إحدى الحكايات بترتيب منطقي واضح مع استخدام نبرة الصوت لنقل المعنى **تنمية مهارة الاستماع** • تنمية مهارة الاستماع الإيجابي • تعرف الأساليب التي يتبعها المتحدث لإحداث تغيير طفيف فيما يريد التعبير عنه • تعرف ما يقصده المتحدث • تعرف الموضوعات ومواقف المتحدث • تقييم توجهات الكتّاب المختلفين من خلال تعرف الفارق بين الحقيقة والرأي في الحديث **المناقشات الجماعية والتواصل** • استخدام الحديث للتفسير وطرح الأسئلة والتعبير عن الآراء الشخصية وحل المشكلات الشخصية

الكلمة	الجملة والبلاغة	القراءة	الكتابة	الاستماع والتحدث
المفردات • مراجعة وتطوير قدرات الطالب من أجل: – تعرف الصلة بين الكلمات المشتقة – تعرف معاني الكلمات الجديدة – فهم معاني الكلمات في إطار السياق – استخدام المعجم • تعرف الترادف والتضاد والمشترك اللفظي • استخدام مصطلحات علم اللغة الصحيحة لوصف اللغة وتحليلها • تعرف الكلمات التي تم اقتراضها حديثاً من اللغات الأخرى **الصرف** • تعرف الفارق بين الأفعال المشتقة والجامدة	• تحديد الأسماء المقصورة والمنقوصة • حذف حرف العلة في الأفعال معتلة الآخر في صيغة الأمر • تعرف المفعول المطلق والمفعول لأجله • تعرف ظرفي الزمان والمكان ومعناهما • تعرف الحال • فهم قواعد كتابة العدد من 1 إلى 9 • تحديد الشائع من حروف الجر • مراجعة استخدامات علامات الترقيم **الفقرات ووحدة النص** • ترتيب الجمل لتصبح فقرات • ترتيب الفقرات لتشكل نصاً مسترسلاً **خصائص الأسلوب غير الأدبي** • تعرف المفردات والجمل واستخدامها استخداماً نحوياً بالأساليب المختلفة • تحليل خصائص كتابة الأسلوب غير الأدبي حتى يناسب الكلام مقتضى الحال	**فهم صنعة الكاتب** • تعلم كيفية كتابة النصوص المختلفة • تعرف كيف يصور الكاتب مكان الحدث وزمانه واستعمال الخيال في النصوص الوصفية من خلال اختيار الكلمات وبناء الجملة • تعرف الأساليب التي يتبعها الكاتب لجذب انتباه القارئ **دراسة النصوص الأدبية** • تنمية مهارات القراءة الشخصية وتنوعها وزيادة الفترات المخصصة للقراءة • قراءة نص أدبي (مثل القصص القصيرة) وتحديد خطوط الأحداث الرئيسة وفهمها • فهم خصائص النصوص الأدبية • تعرف كيف يؤثر مكان الحدث وزمانه على معنى النص • حفظ مجموعة من أبيات الشعر وسطور النثر للاستشهاد بها • وضع النص الأدبي في إطاره الاجتماعي والتاريخي	• وصف أحد المواقف أو المهام **الإقناع والنقاش والنصح** • الكتابة بأسلوب مقنع • تحديد الأدلة والبراهين بوضوح وإيجاز • التجاوب مع طلب لتقديم النصيحة **التحليل والنقد والتعليق** • تقديم تحليل متوازن عن موضوع معين • التعليق على حدث أو مسرحية • تحويل الحجة والبرهان إلى أسلوب كتابي مناسب • كتابة مراجعة نقدية لقصيدة أو قصة في إطارها التاريخي أو الاجتماعي	• ملاحظة مشاركات الآخرين في الحديث والتعقيب عليها • القيام بأدوار متباينة في المناقشات **الأداء** • استخدام طريقة تناوب الدور في التحدث لتنمية مهارة التحكم في نبرة الصوت مع مطابقة المقال للمقام • القيام بأدوار مختلفة لسبر أغوار الشخوص في القصص • تعرف دور لغة الإشارة والجسم واستخدامها مع الحديث لنقل المعنى بشكل فعال وبطريقة تجذب اهتمام المستمع

الكلمة	الجملة والبلاغة	القراءة	الكتابة	الاستماع والتحدث
	• فهم تأثير تحويل النص من الدارجة إلى الفصحى **التغير اللغوي** • تعرف أوجه الشبه والاختلاف بين الفصحى والعامية • مطابقة المقال للمقام تحدثاً وكتابة			

الخرائط التدفقية للغة العربية – الصف التاسع

الكلمة	الجملة والخطاب	القراءة	الكتابة	الاستماع والتحدث
التهجئة • مراجعة وتعزيز قواعد التهجئة التالية: – الهمزة في وسط الكلمة على الألف والواو والياء والياء اللينة والهمزة على السطر – الهمزة في آخر الكلمة على الألف وعلى السطر بعد حرف ساكن – الألف بعد الياء في آخر الكلمة في الأسماء والأفعال غير الثلاثية – الألف في آخر الكلمة كياء لينة – حرف المد في الألف المهموزة للدلالة على المد **استراتيجيات التهجئة** • تعزيز نقاط القوة في التهجئة وتحديد نقاط الضعف • استخدام الطريقة المناسبة للتعامل مع الأخطاء الإملائية التي يقع فيها الطالب كثيراً • استخدام معجم مرتب طبقاً للحرف الأول من الكلمة (القاموس)	**بناء الجملة والخطاب وعلامات الترقيم** • مراجعة النقاط الرئيسة التي تم تغطيتها في الصف الثامن • فهم معان واستخدامات الشائع من أدوات الربط • تعرف التوكيد بنوعيه وفهمه • تعرف النعت وفهم وظائفه النحوية • تعرف البدل بنوعين فقط: بدل بعض من كل وبدل الاشتمال • فهم الاستثناء مع التركيز على نوعيه: التام الموجب والتام المنفي أو المفرغ • تعرف عمل أسلوب النداء بـ "يا" • تعرف كيفية عمل أسلوب النداء للأسماء المعرفة بالألف واللام • تعرف عمل أسلوب التعجب بصيغتي ما أفعله وأفعل به • فهم أسلوبي المدح والذم وعملهما • فهم واستخدام العدد من 21 – 99	**مهارات البحث والدراسة** • استخدام مجموعة من النصوص على الورق وعلى الشاشة للبحث عن معلومات في موضوع معين • تدوين ملاحظات قصيرة من عدة مصادر مناسبة وترتيبها • مقارنة عدد من المصادر وتقييمها **القراءة لمعرفة المعنى** • تعرف وجهة نظر الكاتب والرد عليها • تعرف أثر النص عند عرضه بأكثر من طريقة • تحليل كيفية كتابة النص المقروء ليناسب المتلقي **فهم صنعة الكاتب** • مقارنة أسلوب الكتابة واللغة بين أكثر من كاتب في فترات زمنية مختلفة • استكشاف كيف تؤثر وجهة نظر الكاتب وهويته في محتويات الموضوع	**التخطيط وكتابة المسودة والتبييض** • إعداد المسودة مع مراعاة طبيعة المتلقي • استخدام الكتابة لتنمية وتطوير الأفكار حول عدة موضوعات • كتابة مقالات متماسكة ومقروءة بالفصحى **التخيل والاستكشاف والإمتاع** • استكشاف كيف يمكن للغة غير الأدبية الإمتاع وتقديم المعلومات في وقت واحد • استخدام اللغة المجازية لتعزيز تأثير النصوص غير الأدبية • استكشاف تأثير أوجه الجمال والخيال واختيار الكلمات على المتلقي **الإخبار والشرح والوصف** • تأليف معلومات متنوعة حول موضوع معين • استخدام مستويات لغوية مختلفة لوصف موقف أو التعليق على موقف معين	**تنمية مهارات التحدث** • تقييم مهارات التحدث • استخدام الفصحى للسؤال عن الأفكار والتعبير عن الآراء وسؤال الآخرين عن آرائهم • استخدام أساليب المقابلات الشخصية مع مراعاة الإيماءات المناسبة والأنواع المختلفة للأسئلة **تنمية مهارات الاستماع** • تقييم الطالب لمهاراته في الاستماع • تقييم انحياز رأي المتحدث والتفرقة بين الحقيقة والرأي والواقع والتخمين • تحديد الموضوعات وموقف المتحدث وفعالية الحديث • تقييم أسلوب المتكلم **المناقشات الجماعية والتواصل** • إدارة الحوار والمشاركة في التفكير الجماعي والقيام بدور الخصم في المناظرات

الكلمة	الجملة والخطاب	القراءة	الكتابة	الاستماع والتحدث
المفردات • فهم مصطلحات علم اللغة وتطبيقها لوصف اللغة • فهم العلاقات بين الكلمات من خلال الترادف والتضاد والمقابلة والمشترك اللفظي والسجع • فهم الفارق بين المعنى الحرفي والدلالي للكلمة **الصرف** • مراجعة دروس الصرف التي تم تغطيتها في الصفين السابع والثامن • تعرف المصدر وفهم معناه • تعرف الصيغ الصرفية الرئيسة وتحديد معانيها • تعرف اسم الفاعل • تعرف المبني للمجهول • تعرف صيغة المبالغة • تعرف أفعل التفضيل ومعناها واستخداماتها	• تعرف قواعد كتابة العدد لألفاظ العقود والمائة والألف والمليون واستخدامها بشكل صحيح • تعرف عمل أدوات الشرط • تعرف أفعال الشروع • استخدام كافة علامات الترقيم **الفقرات ووحدة النص** • التدريب على الطرق المختلفة لكتابة الفقرات • تعرف كيف تحقق أدوات الربط وحدة النص **خصائص الأسلوب غير الأدبي** • فهم خصائص أسلوب النصوص غير الأدبية • فهم كيف تناسب رسمية اللغة الموضوع والمتلقي **التغير اللغوي** • تعرف تغير الفصحى عبر الزمن • تعرف المواقف التي تتطلب استخدام الفصحى أو العامية	• استكشاف استخدامات أساليب الخيال والجمال في الموضوع **دراسة النصوص الأدبية** • فهم كيف تؤثر الثقافة المحلية على اختيار الموضوع واللغة المستخدمة في النص • مقارنة اللغة والأسلوب في قصيدتين • التحليل النقدي لنص أدبي طويل مع استكشاف المعاني المحتملة له وعرض الطالب وجهة نظره • حفظ مجموعة من أبيات الشعر وسطور النثر • استكشاف كيفية ارتباط النص بإطاره التاريخي والسياسي	• كتابة نصوص مركبة للتعبير عن معنى متكامل • استخدام أساليب متنوعة للربط بين الأفكار المتعددة في الموضوع **الإقناع والنقاش والنصح** • كتابة خطاب إلى المدرس الأول لإقناعه بأن الطالب كفء لتمثيل المدرسة • الرد على الحجة بالحجة وعرض البديل • كتابة أوامر حازمة وتعليمات إرشادية **التحليل والنقد والتعليق** • تحليل موضوعات عامة وإيجاد الحلول والبدائل وعرض وجهة نظره • كتابة خطاب إلى صحيفة معلقاً على مقال نشر فيها ومبدياً رأيه • كتابة مراجعة نقدية لكتاب أو فيلم أو برنامج	• تقييم الأدلة المتضاربة وتقديم وجهة النظر الخاصة **الأداء** • إلقاء الشعر وقراءة الأدب لاستشعار الإيقاع الداخلي والشعور في النص • التعبير عن الحركة والشخوص في رسم السيناريو أو إلقاء جزء مسترسل من النص • استكشاف الطرق المتعددة لتغيير معنى الجملة

الخرائط التدفقية للغة العربية – الصف العاشر مستوى تأسيسي

الكلمة

التهجئة

- قواعد التهجئة
- الكلمات المتخصصة في كافة المناهج الدراسية

استراتيجيات التهجئة

- نقاط القوة
- نقاط الضعف
- استخدام مجموعة من الاستراتيجيات لكتابة الكلمات بشكل صحيح

المفردات

- معنى الكلمة في السياق
- معنى الكلمات غير المعروفة
- العلاقات بين الكلمات
- مصطلحات تحليل اللغة
- الكلمات في الفصحى والعامية
- استخدام القواميس

الصرف

- مراجعة الموضوعات الأساسية في الصرف

الجملة والخطاب

بناء الجملة والخطاب وعلامات الترقيم

- مراجعة النقاط الرئيسة في بناء الجملة
- فهم طرق تعريف العدد بالألف واللام
- لا النافية للجنس ومعناها
- القسم وحروف القسم
- تعزيز جملة القسم في الإثبات
- معرفة الفرق في المعنى بين "كم" الاستفهامية والخبرية
- أنْ – أنَّ – إنَّ - إنْ:
  - أن + المضارع
  - أن + الماضي
  - أن التي تتبع فعلاً من أفعال الرغبة
  - أن المصدرية
  - أنَّ التي تتبع فعلاً من أفعال المعرفة والظن
  - أنَّ قبل الجملة الفعلية
  - إنَّ مسبوقة بالفعل قال أو مشتقاته
  - إنْ الشرطية

القراءة

مهارات البحث والدراسة

- مراجعة المهارات
- تحديد المعلومات واستخراجها وتأليفها
- تدوين الملاحظات وتأليف المعلومات ليستخدمها الآخرون
- دور المراجع في زيادة مصادر البحث عن موضوع معين
- تنمية الثقة لقراءة مجموعة من النصوص المختلفة

القراءة لمعرفة المعنى

- تقييم القراءة وتحسينها
- إسهام عناوين الإصدارات والعناوين الرئيسة والفرعية في توضيح المعنى
- دور وجهة نظر الكاتب في النصوص الإقناعية والنقاشية
- التفسيرات المختلفة للنصوص وأساليبها المختلفة
- العلاقات النصية التي تشكل منظومة واحدة من النصوص
- استقراء المعنى الضمني الذي يقصده الكاتب

الكتابة

التخطيط للكتابة وكتابة المسودة والتبييض

- مراجعة مهارات الكتابة
- التخطيط وعمل المسودة والتحرير والمراجعة على الورق وعلى الشاشة
- النصوص المسترسلة بفصحى سليمة ومتماسكة
- الجداول والخرائط والخرائط التدفقية في الكتابة لملائمة الغرض والمتلقي

التخيل والاستكشاف والإمتاع

- كتابة استهلال النص وتطوير أفكاره ثم ختامه
- المبالغة والإطناب والاستعارة والكناية في النصوص
- المفارقة والتضاد وتأثيرهما على النص

الإخبار والشرح والوصف

- تنظيم معلومات من عدة مصادر في نص واحد مسترسل
- وصف حدث أو موقف والتعبير عن المشاعر حياله

الاستماع والتحدث

تنمية مهارة التحدث

- تقييم أداء مهارات التحدث
- ترتيب الحديث بعلامات واضحة
- استخدام الفصحى لاستكشاف الأفكار والتعبير عن الرأي
- استخدام وسائل المساعدة المرئية والصور وبرامج عرض التقديمات
- استخدام لغة الجسم والإيقاع وتطويل الكلام للتأثير في المتلقي

تنمية مهارة الاستماع

- تقييم أداء مهارات الاستماع
- توظيف النقاط الرئيسة في الحديث للفهم الصحيح
- تحليل الحجج غير الصحيحة وغير المدعومة في الحديث
- استخدام نبرة الحديث واختيار الكلمات كمفاتيح لمعرفة نوايا المتحدث
- استخدام لغة الجسم للدلالة على التواصل مع المتحدث

الكلمة	الجملة والخطاب	القراءة	الكتابة	الاستماع والتحدث
• تعرف أسلوب التصغير وفهم كيفية صياغته • معنى التصغير ووظيفته • تعرف النسب وفهم كيفية صياغته	• علامات الترقيم **الفقرات ووحدة النص** • استهلال الفقرات وتطوير الأفكار وربطها وختامها • تغيير بنية الفقرة في النصوص الطويلة • ترابط الفقرات **خصائص الأسلوب غير الأدبي** • خصائص الأساليب السردية والإقناعية والنقاشية • المجاز في النصوص المعلوماتية • خصائص الأسلوب في السيرة الذاتية • رسمية الأسلوب طبقاً لطبيعة الموقف **التغير اللغوي** • الاختلاف في اللغة بمرور الزمن • الاختلاف في لغة الشعر بمرور الزمن	**فهم صنعة الكاتب** • معرفة ماذا تقول النصوص وكيفية التعبير عن الأفكار ولماذا تم التعبير عن المعنى بأسلوب معين في النصوص الأدبية • الموضوعات في النص وكيف ترتبط بعضها ببعض • المجاز وأثره في النص • المؤثرات الصوتية والهدف منها في النص **دراسة النصوص الأدبية** • مراجعة مهارات القراءة • الخطوط الرئيسة للقصة والحبكة • تطور الشخوص وأساليب السرد في النصوص الأدبية • الخيال والقافية واللغة الانفعالية • تطور الشعر وتغير أهدافه مع تغير الزمن • حفظ مجموعة من أبيات الشعر وسطور النثر للاستشهاد بها • النصوص الأدبية في إطارها التاريخي والاجتماعي والسياسي	• العلاقات بين الأفكار في النصوص الوصفية لملاءمة الغرض **الإقناع والنقاش والنصح** • استخدام استراتيجيات لإقناع المخاطب بوجهة نظر معينة • إقناع القارئ بوجهة نظر أو قضية معينة ودعم الرأي بالحجة والبرهان • كتابة تعليمات مع تحديد البدائل والخيارات **التحليل والنقد والتعليق** • كتابة تحليل نقدي لكتاب • التعليق على خبر معاصر • تحليل الخيال في مجموعة من القصائد	**المناقشات الجماعية والتواصل** • متابعة أدائه ومشاركته في المناقشات الجماعية • استخلاص النقاط الأهم وتلخيصها واستخدامها في الحديث • استخدام المناقشات الجماعية لتبادل المعلومات وتجميعها ولصياغة الأفكار وتجريبها • القيام بأدوار متباينة في المناقشات الجماعية • الموازنة بين رأي الفرد ورأي الجماعة في المناقشات الجماعية **الأداء** • توظيف تقمص الأدوار لاستخدام اللغة في تحقيق تأثيرات معينة • قراءة النصوص الأدبية وغير الأدبية جهراً للتعبير عن خصائصها الأسلوبية البارزة • استخدام لغة الجسم لضبط الحديث

الخرائط التدفقية للغة العربية – الصف العاشر مستوى متقدم

الكلمة	الجملة والخطاب	القراءة	الكتابة	الاستماع والتحدث
التهجئة • قواعد التهجئة • الكلمات المتخصصة من كافة المناهج الدراسية **استراتيجيات التهجئة** • نقاط القوة • نقاط الضعف • استخدام مجموعة من الاستراتيجيات لكتابة الكلمات بشكل صحيح **المفردات** • معنى الكلمة في السياق • معنى الكلمات غير المعروفة • العلاقات بين الكلمات • مصطلحات تحليل اللغة • الكلمات في الفصحى والعامية • استخدام القواميس **الصرف** • مراجعة الموضوعات الأساسية في الصرف	**بناء الجملة والخطاب وعلامات الترقيم** • مراجعة النقاط الرئيسة في بناء الجملة • فهم طرق تعريف العدد بالألف واللام • لا النافية للجنس ومعناها • القسم وحروف القسم • تعزيز جملة القسم في الإثبات • معرفة الفرق بين "كم" الاستفهامية والتعجبية • أنْ – أنَّ – إنَّ - إنْ: – أن + المضارع – أن + الماضي – أن التي تتبع فعل من أفعال الرغبة والحب – أن المصدرية – أنَّ التي تبع فعل من أفعال المعرفة والظن – أنَّ قبل الجملة الفعلية – إنَّ مسبوقة بالفعل قال أو مشتقاته – إنْ الشرطية	**مهارات البحث والدراسة** • مراجعة المهارات • تحديد المعلومات واستخراجها وتأليفها من عدد من المصادر • تدوين الملاحظات وتكييف المعلومات من عدد من المصادر ليستخدمها الآخرون • دور المراجع والحواشي في البحث في موضوع معين • تنمية الثقة لقراءة مجموعة من أنواع النصوص المختلفة **القراءة لمعرفة المعنى** • تقييم القراءة وتحسينها • إسهام عناوين الإصدارات والعناوين الرئيسة والفرعية في خلق المعنى • دور وجهة نظر الكاتب وهدفه في تشكيل النصوص الإقناعية والنقاشية • التفسيرات المختلفة للنصوص وسبل التوصل إليها • العلاقات بين النصوص لخلق التناص	**التخطيط للكتابة وكتابة المسودة والتبييض** • مراجعة مهارات الكتابة • التخطيط وعمل المسودة والتحرير والمراجعة على الورق وعلى الشاشة • كتابة نصوص مترسلة ومتماسكة بفصحى سليمة • دمج الجداول والخرائط والخرائط التدفقية في الكتابة لملائمة الغرض والمتلقي **التخيل والاستكشاف والإمتاع** • الطرق المختلفة لكتابة استهلال النص وتطوير أفكاره ثم ختامه لتنويع المعنى • المبالغة والإطناب والاستعارة والكناية في صياغة نص ممتع • المفارقة والتضاد وتأثيرهما على النص **الإخبار والشرح والوصف** • تنظيم معلومات بوجهات نظر مختلفة في نص واحد مترسل	**تنمية مهارة التحدث** • متابعة أداء مهارات التحدث • ترتيب الحديث بشكل بين لتوضيح تسلسل الأفكار • استخدام الفصحى لاستكشاف الأفكار ولشرح الرأي وتقييم آراء الآخرين • استخدام أساليب المقابلات وأنواع مختلفة من الأسئلة للحصول على المعلومات ومناقشة الإجابات • استخدام وسائل المساعدة المرئية والصور وبرامج عرض التقديمات لتعزيز التواصل • استخدام لغة الجسم والإيقاع وتطويل الكلمات **تنمية مهارة الاستماع** • متابعة أداء مهارات الاستماع • تحديد النقاط الرئيسة في الحديث واستخدامها للفهم الصحيح • تقييم الحجج لتحديد الصحيح وغير الصحيح فيها

الكلمة	الجملة والخطاب	القراءة	الكتابة	الاستماع والتحدث
• تعرف أسلوب التصغير • وظيفة التصغير • تعرف النسب وكيفية صياغته	• علامات الترقيم **الفقرات ووحدة النص** • استهلال الفقرات وتطوير الأفكار وربطها وختامها • تغيير بنية الفقرة في النصوص الطويلة وتأثيرع في المعنى • كتابة فقرات مترابطة ومنظمة **خصائص الأسلوب غير الأدبي** • خصائص الأساليب السردية والإقناعية والنقاشية في العصر الحديث • المجاز في النصوص المعلوماتية • المجاز والمؤثرات الصوتية في النصوص السردية والإقناعية • خصائص الأسلوب عند كتابة السيرة الذاتية • رسمية الأسلوب طبقاً لطبيعة الموقف **التغير اللغوي** • استكشاف الاختلاف في اللغة بمرور الزمن • كتابة حكاية شعبية بالفصحى واستكشاف الفرق بين الفصحى والعامية • تحليل لغة الشعر بمرور الزمن	• استقراء المعنى الضمني **فهم صنعة الكاتب** • ماذا تقول النصوص وكيفية التعبير عن الأفكار ولماذا تم التعبير عن المعنى بأسلوب معين في النصوص الأدبية • الموضوعات في النص وكيف ترتبط بعضها ببعض لخلق المعنى • المجاز وأثره في خلق المعنى في النص • المؤثرات الصوتية والهدف منها في النص **دراسة النصوص الأدبية** • مراجعة مهارات القراءة • فهم الموضوعات وخيوط الحبكة وتوجهات وافتراضات الكاتب والشخوص • دور تطور الشخوص وأساليب السرد في النصوص الأدبية • دور الخيال والقافية واللغة الانفعالية في الشعر • تطور الشعر مع تغير الزمن من حيث أهدافه الرئيسة • حفظ عدد محدد من أبيات الشعر وسطور النثر	• وصف حدث أو موقف والتعبير عن المشاعر حياله وقت حدوثه • العلاقات بين الأفكار في النصوص الوصفية بما يتناسب مع الموضوع والغرض منه **الإقناع والنقاش والنصح** • استخدام استراتيجيات لإقناع المخاطب بوجهة نظر معينة • إقناع القارئ بوجهة نظر أو قضية معينة ودعم الرأي بالحجة والبرهان • كتابة تعليمات مع تحديد التبعات المحتملة **التحليل والنقد والتعليق** • تقديم تحليل نقدي لكتاب • التعليق على خبر معاصر • تحليل الخيال في مجموعة من القصائد	• تعرف استخدام نبرة الصوت واختيار الكلمات وتنوع أسلوب بناء الجملة كمفاتيح لفهم نوايا المتحدث **المناقشات الجماعية والتواصل** • متابعة أدائه ومشاركته في المناقشات الجماعية • استخلاص النقاط الأهم في الحديث وتلخيصها واستخدامها لتحقيق أهداف معينة • استخدام المناقشات الجماعية لتبادل المعلومات وجمعها ولصياغة الأفكار وتجريبها • القيام بأدوار متباينة في المناقشات الجماعية • الموازنة بين رأي الفرد ورأي الجماعة في المناقشات الجماعية دون التخلي عن آرائه **الأداء** • توظيف تقمص الأدوار لاستكشاف سبل مختلفة لاستخدام اللغة في تحقيق تأثيرات معينة • قراءة النصوص الأدبية والشعر والخطب لاستكشاف الإيقاع الداخلي وسرعة تعاقب الأحداث والتوجهات والمضمون الانفعالي • استخدام لغة الجسم لضبط الحديث

الكلمة	الجملة والخطاب	القراءة	الكتابة	الاستماع والتحدث
	• استكشاف اختلاف استخدام اللغة عبر الأجيال وباختلاف المستوى التعليمي	• النصوص الأدبية في إطارها التاريخي والاجتماعي والسياسي		

الخرائط التدفقية للغة العربية – الصف الحادي عشر مستوى تأسيسي

الكلمة	الجملة والخطاب	القراءة	الكتابة	الاستماع والتحدث
التهجئة • قواعد التهجئة • الكلمات المتخصصة من كل المناهج الدراسية • الكلمات المقترضة **استراتيجيات التهجئة** • نقاط القوة • نقاط الضعف • استخدام مجموعة من الاستراتيجيات لكتابة الكلمات بشكل صحيح **المفردات** • معنى الكلمة في السياق • العلاقات بين الكلمات • مصطلحات تحليل اللغة • الكلمات في الفصحى والعامية • استخدام القواميس **الصرف** • مراجعة الموضوعات الرئيسة في الصرف	**بناء الجملة والخطاب وعلامات الترقيم** • مراجعة النقاط الرئيسة في نحو الجملة • الأعداد وموافقتها ومخالفتها لجنس المعدود: – 1 و 2 موافقة – 3-9 مخالفة – 10 مخالفة – 100/1000/1000000 وأعداد العقود موافقة • العدد والألف واللام: – الأعداد المفردة – العدد الثاني في عدد مركب – العدد الأول في عدد مركب – تعريف العدد الأول والثاني في عدد مركب بينهما واو • التمييز: – التمييز بنوعيه – فئات التمييز الملفوظ الذي يكون دائماً منصوباً – تمييز الوزن والمساحة – التمييز الملحوظ	**مهارات البحث والدراسة** • مراجعة مهارات القراءة • تحديد المعلومات واستخراجها وتأليفها من مصادر متعددة • تدوين الملاحظات وتكييف المعلومات لتناسب الغرض • استخدام القوالب والوسائط المختلفة لنقل المعلومات • دور المراجع والحواشي في إعداد الأبحاث • القراءة الواثقة لمجموعة من النصوص المختلفة **القراءة لمعرفة المعنى** • تقييم مستوى القراءة وتحسينها • فهم أثر وجهة نظر الكاتب وأغراضه من الكتابة على النص • التفسيرات المختلفة للنصوص ومزاياها • العلاقات النصية التي تشكل منظومة من النصوص • القراءة بين السطور لاستقراء المعنى الضمني	**التخطيط للكتابة وكتابة المسودة والتبييض** • مراجعة مهارات الكتابة • التخطيط وعمل المسودة والتحرير والمراجعة على الورق وعلى الشاشة • النصوص المسترسلة بفصحى سليمة ومتماسكة • اختيار موضوع وإعداد خطبة مكتوبة عنه **التخيل والاستكشاف والإمتاع** • كتابة استهلال النص وتطوير أفكاره ثم ختامه • الإمتاع والإفادة في وقت واحد • استخدام صور خيالية مبتكرة وأخرى معروفة • المجاز والمؤثرات الصوتية **الإخبار والشرح والوصف** • تنظيم معلومات من عدة مصادر • وصف حدث أو موقف • وصف إجراء معين	**تنمية مهارة التحدث** • متابعة أداء مهارات التحدث • ترتيب الحديث بشكل واضح لتتبع تسلسل الأفكار • استخدام الفصحى لاستكشاف الأفكار والتعبير عن الرأي وتقييم وجهات نظر الآخرين • استخدام أساليب المقابلات الشخصية وأنواع عديدة من الأسئلة • الإجابة عن الأسئلة بشكل مباشر وصريح • استخدام لغة الجسم والإيقاع وتطويل الكلام للتأثير في المتلقي **تنمية مهارة الاستماع** • متابعة أداء مهارات الاستماع • تعرف النقاط الرئيسة في الحديث للفهم الصحيح • التمييز بين الحقيقة والرأي والاعتقاد والتكهن في الحديث • تعرف غرض المتحدث وأوجه اللبس في المعنى والغموض المتعمد

الكلمة	الجملة والخطاب	القراءة	الكتابة	الاستماع والتحدث
• تعرف الصيغ الصرفية الرئيسة ومعانيها • جمع القلة	– إعراب تمييز الأعداد • الأفعال المتحدية • علامات الترقيم **الفقرات ووحدة النص** • إستهلال الفقرة وتطويرها وربط أفكارها وختامها • أدوات الربط وعلامات تنظيم أجزاء النص • فقرات مترابطة ومرتبة • نصوص مسترسلة حول عدد من الموضوعات **خصائص الأسلوب غير الأدبي** • خصائص أساليب السرد والإقناع والنقاش في العصر الحديث • الخيال والمؤثرات الصوتية في النصوص الوصفية • لغة النصوص العلمية • إختلاف أسلوب الصحف طبقاً لطبيعة الموضوع **التغير اللغوي** • الاختلافات التي تطرأ على اللغة بمرور الزمن • كتابة حكاية شعبية بالفصحى لإيضاح الفرق بين الفصحى والعامية	• قراءة النصوص جهراً لمعرفة الإيقاع الداخلي للنص **فهم صنعة الكاتب** • معرفة ماذا تقول النصوص وكيفية التعبير عن الأفكار ولماذا تم التعبير عن المعنى بأسلوب معين في النصوص الأدبية • الموضوعات في النص وكيف ترتبط بعضها ببعض لتعطي المعنى • الخيال وتأثيره في النص ونقل المعنى • مجموعة من الطرق لجذب اهتمام القارئ • العلاقة بين رسمية الأسلوب والهدف من النص **دراسة النصوص الأدبية** • مراجعة مهارات القراءة • الخطوط الرئيسة للقصة والحبكة والشخوص وأساليب السرد • لغة المجاز والإيقاع واللغة الانفعالية للتأثير • تطور الشعر بمرور الزمن • حفظ أبيات من الشعر وسطور من النثر للاستشهاد بها	• كتابة نص معلوماتي مرتب ومتماسك **الإقناع والنقاش والنصح** • استخدام استراتيجيات لإقناع المخاطب بالتخلي عن وجهة نظره • تبني حجج تدافع عن رأي بعينه حول موضوع عام واستعراض الآراء المختلفة • كتابة خطبة لإقناع الجمهور أو نصحه **التحليل والنقد والتعليق** • تقديم تحليل نقدي لفيلم أو برنامج • التعليق على خبر معاصر والتعبير عن الرأي الشخصي • تحليل الخيال في مجموعة من القصائد	• استخدام لغة الجسم للدلالة على التواصل مع المتحدث **المناقشات الجماعية والتواصل** • متابعة الأداء وأثر ذلك على المشاركة في المناقشات الجماعية • استخدام المناقشات الجماعية لتبادل الأفكار وجمعها والتأكد من صحتها وتقييم الأدلة والبراهين والوصول إلى رأي مدروس • القيام بأدوار متباينة في المناقشات الجماعية واتباع عدة طرق لتوجيه المناقشة • الموازنة بين رأي الفرد ورأي الجماعة في المناقشات الجماعية **الأداء** • توظيف تقمص الأدوار لاستكشاف خصائص اللغة المحكية • تحويل النصوص الأدبية وغير الأدبية إلى لغة منطوقة • قراءة الشعر جهراً للتعبير عن الأحاسيس وتخيل موقع الأحداث

الكلمة	الجملة والخطاب	القراءة	الكتابة	الاستماع والتحدث
	• تغير اللغة بين الأجيال المختلفة	• النصوص الأدبية في إطارها التاريخي والاجتماعي والسياسي		

الخرائط التدفقية للغة العربية ــ الصف الحادي عشر مستوى متقدم

الكلمة	الجملة والخطاب	القراءة	الكتابة	الاستماع والتحدث
التهجئة • قواعد التهجئة • الكلمات المتخصصة من كل المناهج الدراسية • الكلمات المقترحة **استراتيجيات التهجئة** • نقاط القوة • نقاط الضعف • استخدام مجموعة من الاستراتيجيات والأدوات لكتابة الكلمات بشكل صحيح **المفردات** • معنى الكلمة في السياق • العلاقات بين الكلمات • مصطلحات تحليل اللغة • الكلمات في الفصحى والعامية • استخدام القواميس **الصرف** • مراجعة الموضوعات الرئيسة في الصرف	**بناء الجملة والخطاب وعلامات الترقيم** • مراجعة النقاط الرئيسة في نحو الجملة • الأعداد وموافقتها ومخالفتها لجنس المعدود: – 1 و 2 موافقة – 3-9 مخالفة – 10 مخالفة – 100/1000/1000000 وأعداد العقود موافقة • العدد والألف واللام: – الأعداد المفردة – العدد الثاني في عدد مركب – العدد الأول في عدد مركب – تعريف العدد الأول والثاني في عدد مركب بينهما واو • فهم التمييز: – التمييز بنوعيه – فئات التمييز الملفوظ الذي يكون دائماً منصوباً – تمييز الوزن والمساحة – التمييز الملحوظ	**مهارات البحث والدراسة** • مراجعة مهارات القراءة • تحديد المعلومات واستخراجها وتكيفها من مصادر وفترات زمنية متعددة • تدوين الملاحظات وتكييف المعلومات لتناسب الغرض وليستخدمها الآخرون • استخدام القوالب والوسائط المختلفة لنقل المعلومات بفهم وإدراك • دور المراجع والحواشي في زيادة مصادر البحث في موضوع معين وفهم القواعد المنظمة لاستخدامها • تنمية الثقة لقراءة مجموعة من أنواع النصوص المختلفة باستقلالية مضطردة **القراءة لمعرفة المعنى** • تقييم مستوى القراءة وتحسينها • فهم أثر وجهة نظر الكاتب وهدفه في النص	**التخطيط للكتابة وكتابة المسودة والتبييض** • مراجعة مهارات الكتابة • التخطيط وعمل المسودة والتحرير والمراجعة على الورق وعلى الشاشة بدقة وسرعة • كتابة النصوص المسترسلة بفصحى سليمة في وقت محدد • اختيار موضوع وإعداد خطبة مكتوبة عنه • الاستفادة من الملاحظات لتحسين الكتابة **التخيل والاستكشاف والإمتاع** • استهلال النص وتطوير أفكاره ثم ختامه • الإمتاع والإفادة في النصوص وقت واحد • استخدام صور خيالية مبتكرة وأخرى معروفة لتعزيز القيم الجمالية في النص • استخدام المجاز والمؤثرات الصوتية لإضفاء الحيوية على النص	**تنمية مهارة التحدث** • متابعة أداء مهارات التحدث • ترتيب الحديث وبيان أجزاءه بعلامات مناسبة • استخدام الفصحى لاستكشاف لأفكار والتعبير عن الرأي وتقييم وجهات نظر الآخرين • التحدث بصورة تناسب الموضوع والموقف والمتلقي • استخدام لأمثلة المنفية والحكايات الشخصية لإثراء الحديث • الإجابة على الأسئلة بشكل مباشر وصريح • استخدام لغة الجسم والإيقاع وتطويل الكلام للتأثير في المتلقي **تنمية مهارة الاستماع** • متابعة أداء مهارات الاستماع • تحديد النقاط الرئيسة في الحديث للفهم الصحيح • التمييز بين الحقيقة والرأي والاعتقاد والتكهن والافتراض والتلفيق والزعم في الحديث

الكلمة	الجملة والخطاب	القراءة	الكتابة	الاستماع والتحدث
• الصيغ الصرفية الرئيسة ومعانيها • اسم الآلة: صيغه ووظائفه • المصدر الصناعي ووظيفته • جمع القلة	– إعراب تمييز الأعداد • الأفعال المتعدية • أدوات التوكيد ومعانيها • صياغة الأمر ومعناه في السياق • صياغة النهي ومعناه في السياق • أدوات الاستفهام ومعانيها • علامات الترقيم **الفقرات ووحدة النص** • استهلال الفقرة وتطويرها وربط أفكارها وختامها • أدوات الربط وعلامات تنظيم النص • كتابة نصوص مسترسلة حول عدد من الموضوعات **خصائص الأسلوب غير الأدبي** • خصائص أساليب السرد والإقناع والنقاش في العصر الحديث وعبر الزمن • المجاز والمؤثرات الصوتية في النصوص الوصفية والإقناعية • لغة النصوص العلمية ونوع المعلومات وطريقة عرضها • اختلاف أسلوب الصحف طبقاً لطبيعة الموضوع والمتلقي	• استكشاف التفسيرات المختلفة للنصوص ومزاياها وتبرير وجهة نظره • التناص لتوليد المعنى من خلال المقارنة والمفارقة • استقراء المعنى الضمني ومعرفة سبب تقديم المعلومات بهذه الطريقة • قراءة النصوص جهراً لمعرفة الإيقاع الداخلي للنص وإضافة طبقات جديدة من المعنى **فهم صنعة الكاتب** • ماذا تقول النصوص وكيفية التعبير عن الأفكار ولماذا تم التعبير عن المعنى بأسلوب معين في النصوص الأدبية • تحديد الموضوعات في النص وكيف ترتبط ببعضها البعض لتعطي المعنى وتقييم مدى تماسكها • دور الخيال والمؤثرات الصوتية في نقل المعنى والتأثير • طرق جذب اهتمام القارئ • العلاقة بين رسمية الأسلوب والهدف من النص **دراسة النصوص الأدبية** • مراجعة مهارات القراءة	**الإخبار والشرح والوصف** • تنظيم معلومات من وجهات نظر مختلفة وتقييمها لشرح ظاهرة • وصف حدث أو موقف وكيف تغيرت المشاعر حياله مع مرور الوقت • وصف إجراء معين • كتابة نص معلوماتي مرتب ومتماسك • استخدام عدة صيغ لتقديم المعلومات **الإقناع والنقاش والنصح** • استراتيجيات لإقناع المخاطب بالتخلي عن وجهة نظره أو خطته • تبني حجج تدافع عن رأي بعينه حول موضوع عام واستعراض الآراء المختلفة • كتابة خطبة لإقناع القارئ أو نصحه **التحليل والنقد والتعليق** • تقديم تحليل نقدي لفيلم أو برنامج • التعليق على خبر معاصر والتعبير عن الرأي الشخصي • تحليل المجاز في مجموعة من القصائد والتعليق على أوجه الخيال فيها	• تعرف غرض المتحدث وأوجه اللبس في المعنى والغموض المتعمد • استخدام لغة الجسم للدلالة على التواصل مع المتحدث **المناقشات الجماعية والتواصل** • متابعة الأداء والمشاركة في المناقشات الجماعية • استخدام المناقشات الجماعية لتبادل الأفكار وجمعها والتأكد من صحتها وتقييم الأدلة والبراهين والوصول إلى رأي مدروس • القيام بأدوار متباينة في المناقشات الجماعية واتباع عدة طرق لتوجيه المناقشة • تكوين رأي مستقل في مواجهة آراء الآخرين **الأداء** • توظيف تقمص الأدوار لاستكشاف خصائص اللغة المحكية في مواقف بعينها ولتحقيق أغراض محددة • تحويل النصوص إلى لغة منطوقة لنقل النغمة والإيقاع واللغة الانفعالية وتسارع الحدث • قراءة الشعر جهراً للتعبير عن الأحاسيس والقافية وتخيل موقع الأحداث

الاستماع والتحدث	الكتابة	القراءة	الجملة والخطاب	الكلمة
الأحداث		• دور الخطوط الرئيسة للقصة والحبكة والشخوص وأساليب السرد وأسلوب الكاتب في النصوص الأدبية • دور الخيال في النصوص الأدبية • دور لغة المجاز والقافية واللغة الانفعالية في تأثير الشعر • تطور الشعر بمرور الزمن من ناحية أشكاله الرئيسة • حفظ أبيات من الشعر وسطور من النثر للاستشهاد بها • فهم النصوص الأدبية في أطرها التاريخية والاجتماعية والسياسية	التغير اللغوي • الاختلافات التي تطرأ على اللغة بمرور الزمن • كتابة حكاية شعبية بالفصحى لاستكشاف الفرق بين الفصحى والعامية • تغير لغة الشعر بمرور الزمن • تغير اللغة بين الأجيال المختلفة وباختلاف المستوى التعليمي	

الخرائط التدفقية للغة العربية – الصف الثاني عشر مستوى تأسيسي

الكلمة	الجملة والخطاب	القراءة	الكتابة	الاستماع والتحدث
التهجئة • قواعد التهجئة • الكلمات المتخصصة من كل المناهج الدراسية • الكلمات المقترضة **استراتيجيات التهجئة** • نقاط القوة • نقاط الضعف • استخدام مجموعة من الاستراتيجيات والأدوات لكتابة الكلمات بشكل صحيح **المفردات** • معنى الكلمة في السياق • العلاقات بين الكلمات • مصطلحات تحليل اللغة • الكلمات في الفصحى والعامية • استخدام القواميس **الصرف** • مراجعة الموضوعات الرئيسة في الصرف	**بناء الجملة والخطاب وعلامات الترقيم** • مراجعة النقاط الرئيسة في نحو الجملة • أدوات التوكيد • أسلوب الأمر وفهم معناه في السياق • أسلوب النهي وفهم معناه في السياق • أدوات الاستفهام ومعناها • كافة علامات الترقيم **الفقرات ووحدة النص** • طرق افتتاح الفقرة وتطور فكرتها وربطها بالأفكار الأخرى وختامها • أدوات الربط • كتابة نصوص مسترسلة بأطوال مناسبة **خصائص الأسلوب غير الأدبي** • خصائص أساليب السرد والإقناع والنقاش في العصر الحديث وبمرور الزمن	**مهارات البحث والدراسة** • مراجعة مهارات القراءة • تحديد المعلومات واستخراجها وتأليفها من مصادر متعددة • تدوين الملاحظات وتكييف المعلومات لتناسب الغرض في شكل يمكن للآخرين قراءته • استخدام القوالب والوسائط المختلفة لنقل المعلومات بفهم وإدراك • دور المراجع والحواشي في إعداد الأبحاث، وفهم القواعد المنظمة لاستخدامها • القراءة الواثقة لمجموعة من النصوص المختلفة بسرعة ودقة واستقلالية مطردة **القراءة لمعرفة المعنى** • تقييم مستوى القراءة وتحسينها • فهم أثر وجهة نظر الكاتب وأغراضه من الكتابة على النص • التفسيرات المختلفة للنصوص ومزاياها وتبرير الرأي	**التخطيط وكتابة المسودة والتبييض** • مراجعة مهارات الكتابة • التخطيط وعمل المسودة والتحرير والمراجعة على الورق وعلى الشاشة مستخدماً عدة صيغ • النصوص المسترسلة بفصحى سليمة ومتماسكة تغطي مجموعة من الموضوعات خلال مدة محددة • الاستفادة من الموضوعات لتحسين لنص **التخيل والاستكشاف والإمتاع** • كتابة استهلال النص وتطوير أفكاره ثم ختامه • الإمتاع والإفادة في وقت واحد • استخدام صور خيالية مبتكرة ومعروفة لتنويع المعنى وتعزيز القيم الجمالية في النص • المجاز والمؤثرات الصوتية لخلق المعنى وإضفاء الحيوية	**تنمية مهارة التحدث** • متابعة أداء مهارات التحدث • ترتيب الحديث بشكل واضح • استخدام الفصحى لاستكشاف الأفكار والتعبير عن الرأي وتقييم وجهات نظر الآخرين • التحدث بصورة تناسب الموضوع والموقف والمتلقي • استخدام أدلة مناسبة وحكايات شخصية وأمثلة لإثراء الحديث • استخدام لغة الجسم والإيقاع وتطويل الكلام للمعنى والتأثير في المتلقي **تنمية مهارة الاستماع** • متابعة أداء مهارات الاستماع • تعرف النقاط الرئيسة في الحديث للفهم الصحيح • التمييز بين الحقيقة والرأي والاعتقاد والتكهن والافتراض والتلفيق والزعم في الحديث

الكلمة	الجملة والخطاب	القراءة	الكتابة	الاستماع والتحدث
• تعرف الصيغ الصرفية الرئيسة ومعانيها • اسم الآلة • المصدر الصناعي	• الخيال والمؤثرات الصوتية في النصوص الوصفية • لغة النصوص العلمية ونوع المعلومات وطريقة عرضها • اختلاف أسلوب الصحف طبقاً لطبيعة الموضوع **التغير اللغوي** • كتابة حكاية شعبية بالفصحى لاكتشاف الفرق بين الفصحى والعامية • الاختلافات في لغة الشعر بمرور الزمن • تغير اللغة بين الأجيال المختلفة وعلى اختلاف المستوى التعليمي	• التناص يضيف إلى المعنى من خلال المقارنة والتقابل • القراءة بين السطور لاستقراء المعنى الضمني وبيان سبب تقديم المعلومات بهذه الطريقة • قراءة النصوص جهراً لمعرفة الإيقاع الداخلي للنص وإضافة طبقات جديدة من المعنى **فهم صنعة الكاتب** • ماذا تقول النصوص وكيفية التعبير عن الأفكار ولماذا تم التعبير عن المعنى بأسلوب معين في النصوص الأدبية • الموضوعات في النص وكيف ترتبط بعضها ببعض لتؤدي المعنى في عدد من أنواع النصوص • الخيال والمؤثرات الصوتية ودورها في النص ونقل المعنى في عدد من أنواع النصوص • مجموعة من الطرق لجذب اهتمام القارئ ومدى فعاليتها • العلاقة بين رسمية الأسلوب والهدف من النص ومتلقيه **دراسة النصوص الأدبية** • مراجعة مهارات القراءة	**الإخبار والشرح والوصف** • تنظيم معلومات من عدة مصادر في نص مسترسل لشرح ظاهرة معينة وإخبار المتلقي بالخيارات • وصف شخص أو شيء أو موقف وشرح مشاعره حياله • وصف إجراء معين • كتابة إعلان عن وظيفة شاغرة مع ذكر المعلومات المطلوبة بالتفصيل • استخدام عدة قوالب لتقديم المعلومات بطريقة سهلة وموجزة **الإقناع والنقاش والنصح** • استخدام استراتيجيات لإقناع المخاطب بوجهة نظر أو التخطيط لتحقيق هدف معين • النقاش حول موضوع عام واستعراض الآراء المختلفة مع إظهار معرفة بالأدلة المؤيدة والمفندة لكل رأي • كتابة إرشادات لنصح القارئ مع ذكر تبعات عدم القيام بذلك **التحليل والنقد والتعليق** • تقديم تحليل نقدي لكتاب أو فيلم أو برنامج	• تعرف غرض المتحدث وأوجه اللبس في المعنى والغموض المتعمد • دور إيقاع الكلمات واختيار الكلمات وتنوع بناء الجملة كمفاتيح لفهم الحديث • استخدام لغة الجسم للدلالة على التواصل مع المتحدث **المناقشات الجماعية والتواصل** • متابعة الأداء وأثر ذلك على المشاركة في المناقشات الجماعية • استخدام المناقشات الجماعية لتبادل الأفكار والمشاركة في المعلومات والتأكد من صحتها وتقييم الأدلة والبراهين والوصول إلى رأي مدروس • القيام بأدوار متباينة في المناقشات الجماعية واتباع عدة طرق لتوجيه المناقشة نحو رأي عام • تكوين رأي مستقل في مواجهة آراء مختلفة **الأداء** • استخدام تقمص الأدوار لاستكشاف خصائص اللغة المحكية في مواقف بعينها لتحقيق أغراض معينة

الكلمة	الجملة والخطاب	القراءة	الكتابة	الاستماع والتحدث
		• الخطوط الرئيسة للقصة والحبكة والشخوص وأساليب السرد • دور لغة المجاز والقافية واللغة الانفعالية في خلق التأثير وتسارع الحدث • تعرف عدد من بحور الشعر وعروضه • تطور الشعر بمرور الزمن من حيث الموضوع والشكل • حفظ أبيات من الشعر وسطور من النثر للاستشهاد بها • وضع النصوص الأدبية في إطارها التاريخي والاجتماعي والسياسي	• التعليق على خبر معاصر بتتبع الخبر في عدة صحف وإبداء الرأي • تحليل الأسلوب في مجموعة من النصوص المختلفة والتعليق على دوره في المعنى	• تحويل النصوص الأدبية وغير الأدبية إلى لغة منطوقة لنقل النغمة والإيقاع واللغة الانفعالية وتسارع الحدث والتأثير • قراءة الشعر جهراً لإضافة معان جديدة

الملحق الخامس

نماذج من الدروس النحوية في الكتاب المدرسي

المستوى السابع

نجد في كتاب المستوى السابع في درس نائب الفاعل تم تقديم الدرس على الشكل الآتي :

تذكر

ينقسم الفعل إلى فعل : (مبني للمعلوم – مبني للمجهول) :

1. **الفعل المبني للمعلوم : هو الفعل الذي ذكر فاعله في الكلام .**
2. **الفعل المبني للمجهول : هو الذي حذف فاعله من الكلام، ويعوض عن فاعله المحذوف بنائب يسمى نائب الفاعل .**
3. **نائب الفاعل : اسم مرفوع حل محل الفاعل بعد حذفه، وتغيرت معه صورة الفعل، ويأخذ حكم الفاعل فلا يتقدم على الفعل .**

طبق وتدرب

1. **استخرج نائب الفاعل، وبين علامة الإعراب في الجمل الآتية :**

الجملة	نائب الفاعل	علامة إعرابه
كُرِّمت المرأة القطرية في كثير من المجالات .		
تبذل المجهودات للارتقاء بمستوى المواطن القطري.		
تقام صلاتا العشاء والصبح في ظلام الليل.		
يذكر المخلصون بأعمالهم الخالدة في المجتمع.		
أعطي المفتاحان لحارس المبنى.		

٢- اجعل الفعل المبني للمجهول فيما ياتي مبنيًا للمعلوم، وغير ما يلزم:

الجملة	الفعل عند بنائه للمعلوم
عوقب المهمل لتقصيره في واجبه.	
حفظ القرآن تقربًا لله عز وجل.	
حقق الاكتفاء الذاتي بإقامة أكبر محطات الكهرباء والمياه لدولة قطر	
تنشأ العديد من المستشفيات ؛ لتخفيف الضغط على مستشفى حمد العام .	

٣- اذكر مثالا واحدًا مما يأتي :

أ. نائب فاعل مرفوع، وعلامة رفعه الألف.

....

ب. نائب فاعل مرفوع، وعلامة رفعة الواو.

....

ت. نائب فاعل مرفوع، وعلامة رفعة الضمة المقدرة .

....

المستوى الثامن

في المستوى الثامن تم تقديم درس الأسماء الخمسة بالشكل الآتي :

المعيار : ٨-٢-٨ : تعرف ثلاثة من الاسماء الخمسة (أب – أخ – ذو) واستخدامها استخدامًا صحيحًا :

اقرأ الفقرة الآتية ثم، أجب عما يليهما من أسئلة :

كان أبو عبيدة بن الجراح (رضي الله عنه)طويل القامة، نحيف الجسم، معروق الوجه، خفيف اللحية، وقد أسلم على يده أبي بكر الصديق (رضي الله عنه) في الأيام الأولى للإسلام، وهاجر إلى الحبشة في الهجرة الثانية، ثم عاد منها ليجاهد مع رسول الله (صلى الله عليه وسلم) في بدر وأحد وبقية الغزوات، وكان أول من لقب بـ (أمير الأمراء) فقد جعله النبي (صلى الله عليه وسلم) أميرًا على جيش فيه أبو بكر وعمر (رضي الله عنهم).

أحب رسول الله (صلى الله عليه وسلم) أبا عبيدة كثيرًا وسماه (أمين الأمة)، فكان عند حب رسول الله له، وواصل سيره القوي بعد وفاته، فصحب خليفته أبا بكر، ثم صحب أمير المؤمنين عمر، نابذًا الدنيا وراء ظهره مستقبلاً أمور دينه في زهد زتقوى وصمود وأمانة .

١. ما الفكرة العامة التي تدور حولها الفقرة السابقة ؟
٢. ما نوع كلمة (أب) في الفقرة السابقة : (اسم أم فعل أم حرف) ؟
٣. كتبت كلمة (أب) على ثلاثة صور : هكذا (أبو)، و ....، و ....
٤. هل وردت كلمة (اب) في الفقرة السابقة جمعًا .
٥. هل أضيفت إلى ياء المتكلم؟

لاحظ وتأمَّل

- لاحظ أن كلمة (أب) وردت خلال الفقرة السابقة في الجمل الثلاث أسمًا مفردًا، وهي مضافة في كل مرة إلى كلمة أخرى غير ياء المتكلم، وإذا تأملتها في

الجملة الأولى تجدها مرفوعة فهي ....، وإذا تأمتلها في الجملة الثانية تجدها مجرورة فهي ......، وإذا تأملتها في الجملة الثالثة تجدها منصوبة فهي ....

- تأمل علامة إعرابها في الجمل الثلاث :

فعلامة رفعها هي : .... وعلامة نصبها هي : .... وعلامة جرها هي :..................

- **وهناك اسمان آخران حكمهما حكم هذه الكلمة في إعرابها، وهما : (اخ، ذو)**
- **تنتمي هذه الأسماء (أب، أخ، ذو) إلى مجموعة أسماء تسمى (الأسماء الخمسة).**

استخلص

الأسماء الخمسة هي : أب، وأخ، وحم، وفو (بمعنى فم)، وذو (بمعنى فم) ن وذو (بمعنى صاحب) .

- **شروط إعرابها :**

١. أن تكون مفردة ليست مثنى ولا جمعًا، فلو كانت مثناه أعربت إعراب المثنى، فترفع بالألف (هذان أخوان لي في الله)، وتنصب وتجر بالياء (إن أخويك كريمان – أعجبت بأخويك)، وإن كانت جمعًا أعربت إعراب جمع التكسير، فترفع بالضمة وتنصب بالفتحة وتجر بالكسرة (يكرم الآباء في عيدهم – علينا أن نبر الآباء – بر الآباء يقربنا إلى الله)
٢. أن تكون مضافة لغير ياء المتكلم، فإذا أضيفت إلى ياء المتكلم أعربت بحركات مقدرة على ما قبل ياء المتكلم رفعًا ونصبًا وجرًا (أبي رجل عظيم – إن أبي رجل عظيم – تعلمت من أبي الكثير)
٣. أن تكون مكبرة غير مصغرة، وإلا أعربت بالحركات الأصلية الظاهرة .

طبق وتدرب

١. عين كل اسم من الأسماء الخمسة في الجمل الآتية واذكر علامة إعرابه:

الجملة	الاسم	علامة إعرابه
أ. ذو العلم محمود.		
ب. احترم أخاك الأكبر.		
ج. أبو محمد رجل كريم.		
٤- أصبح محمود ذا شهرة واسعة .		
هـ. حضر أخو علي.		
و. رضي الله عن أبي بكر الصديق.		

٢. ميز الأسماء الخمسة المستوفية للشروط من غيرها من الاسماء في الجمل الآتية، واذكر سبب استبعادك غيرها من الأسماء :

أ. ذو العقل يشقى في النعيم بعقله وأخو الجهالة في الشقاوى ينعم

....

ب. أخي جاوز الظالمون المدى فحق الجهاد وحق الفدا

....

ث. حضر الأبوان الحفل المدرسي.

....

ج. ومن يك ذا فضل فيبخل بفضله على قومه يستغن ويذمم

....

هـ. أحترم الفتيات ذوات الإحساس العالي بالمسؤولية.

....

٣. اختر اسمًا من الاسميين الآتيين (أب – أخ) وضعه في جملتين على أن يكون في إحداهما مجروراً بالياء وفي الأخرى مجرورًا بالكسرة.

....

٤. أعرب ما تحته خط في الجمل الآتية:

أ. أبو هريرة (رضي الله عنه) صحابي جليل .

....

ب. يقدر الناس ذا المروءة .

....

ح. اعطف على أخيك الأصغر.

....

د. لعل أباك طبيب ماهر.

....

المستوى التاسع:

في المستوى التاسع تم تقديم درس المصدر – اسم الفاعل – اسم المفعول بالشكل الآتي:

المعايير:

٩-١-٩ : تعرف المصدر وفهم معناه.

٩-١-١١: تعرف اسم الفاعل وفهم معناه.

٩-١-١٢: تعرف اسم المفعول وفهم معناه .

فوق هذه الصينية الصغيرة يستوي حوض واسع من الصاج مفروش بالفطائر المخبوزة، وكان الحوض قد انزلق رغم قبضتها الدقيقة التي استماتت عليه، حتى أصبح ما تحمله كله مهددًا بالسقوط

أمثلة أخرى :

قلة مياه الأمطار من المخاطر المهددة للأمن الغذائي في الوطن العربي.

من أهمل عمله وجد نفسه غدًا فاقدًا وظيفته.

لاحظ وتأمَّل

- لاحظ الكلمتين (مفروش – المخبوزة) :

- إلام تشير كل منهما ؟ (من قام بالفعل – من وقع عليه الفعل)
- الكلمة التي دلت على المؤنث منهما هي : ....

- لاحظ كلمة (السقوط) في الفقرة السابقة :

- هل ارتبطت بزمن معين ؟ وضح

....

- لاحظ كلمة (فاقدًا) الموجودة في المثال الثاني :

- إلى أي الصيغ الصرفية تنتمي هذه الكلمة ؟ (اسم الفاعل – اسم المفعول- المصدر)
- تأمل كلمة (مهددًا) الموجودة آخر الفقرة، وكلمة (مهدِّدة) الموجودة في المثال الأول :
- أي الكلمتين تشير إلى من قام بالفعل ؟ وأي منهما تشير إلى من وقع عليه الفعل؟

....

- ما حركة الحرف الأول في الكلمتين ؟ وما حركة الحرف قبل الأخير فيهما .

....

استخلص

المصدر : أصل المشتقات كلها، وهو اسم جامد يدل على حدث مجرد من الزمان، مثل : (الكتابة، القراءة، الإخلاص، الإيمان).

تنقسم المصادر تبعًا لأصلها إلى أربعة أنواع :

- مصادر الأفعال الثلاثية : أكثرها سماعية، أي تؤخذ بالسماع، وليس لها قاعدة محددة في صياغتها .
- مصادر الأفعال الرباعية : للأفعال الرباعية أربعة أوزان :

أفعل ⇦ إفعال   فعَّل ⇦ تفعيل تفعلة

فاعل ⇦ فعال – مفاعلة   فعلل ⇦ فعلان – فعللة

- مصادر الأفعال الخماسية : والأفعال الخماسية إما تكون مبدوءة بـ : (همزة وصل) – أو (تاء زائدة).

١. همزة وصل : تأتي مصادرها على وزن الفعل مع زيادة ألف قبل الحرف الأخير وكسر الحرف الثالث، مثل : (اندفع – اندفاع)، (اصفرَّ – اصفرار)

٢. تاء زائدة : تأتي مصادرها على وزن الفعل مع ضم الحرف الرابع، مثل : (تقدَّم : تقدُّم)، (تدحرَج – تدحرُج)

- مصادر الأفعال السداسية : لها عدة أوزان قياسية، أشهرها :

استفعل ⇦ استخرج   استفعال ⇦ استخراج

اسم الفاعل :

- هو أسم مشتق للدلالة على من قام بالفعل .
- يصاغ اسم الفاعل من الفعل الثلاثي على وزن فاعل، ومن الفعل الرباعي أو الثلاثي المزيد بإبدال حرف المضارعة ميمًا مضمومة وكسر ما قبل الآخر.
- أسم الفاعل حالات خاصة، اهمها :
- إذا كان الفعل معتل الوسط بالألف (أجوف)، تقلب ألفه همزة، مثل : (قال – قائل)، (نام – نائم) .
- إذا كان الفعل معتل الآخر (ناقصًا)، فإن اسم الفاعل ينطبق عليه ما ينطبق على الاسم المنقوص، أي تحذف ياؤه الأخيرة في حالتي الرفع والجر، وتبقى في حالة النصب.

مثل : جاء قاضٍ – مررت بقاضٍ – رأيت قاضيًا .

- اسم المفعول :

هو اسم مشتق للدلالة على من وقع عليه الفعل .

- يصاغ اسم المفعول من الفعل الثلاثي على وزن مفعول، ومن غير الثلاثي بإبدال حرف المضارعة ميمًا مضمومة وفتح ما قبل الآخر.

لاسم المفعول حالات خاصة، أهمها :

- إذا كان وسط المضارع ألفا ترد في اسم المفعول إلى أصلها الواو أو الياء، مثل : (خاف – يخاف – مخوف)

- إذا كان الفعل معتل الآخر (ناقصًا) نأتي بالمضارع منه، ثم نحذف حرف المضارعة ونضع مكانها ميمًا مفتوحة، ونضعف الحرف الأخير الذي هو حرف العلة، سواء أكان أصله واوًا أو ياءً، مثل : (رمى – يرمي – مرميّ)

- قد يشترك اسما الفاعل والمفعول في نفس الصيغة الصرفية، وذلك في الحالتين الآتيتين:

عندما يكون الفعل قبل آخره ألف : مثل : احتار – اختار – انهار.

عندما يكون آخر الفعل مشدَّدًا، مثل : اختلَّ – اشتدَّ.

طبق وتدرب

١- اخترا إجابة الصحيحة من بين البدائل فيما يأتي :

أ- أي الكلمات الآتية تعد اسم فاعل لفعل من غير الثلاثي ؟

(واحد – صاحب – ضابط – مساعد)

ب- اسم المفعول من الفعل (دعا) هو :

(داعٍ – مدَّع – مدعوٌّ – مدعى)

ت- كل الجمل الآتية حوت مصدرًا لفعل رباعي، عدا :

- تهدف أكاديمية أسباير إلى تنشئة الشباب تنشئة رياضية سليمة.
- تعتمد الدولة على الشباب في تحسين مستوياتها الاقتصادية.
- ساعد الانترنت بشكل كبير في دعم الاتصال بين المجتمعات المختلفة.
- لا شك أن إقامة أسواق عربية مشتركة سيسهم في رفع اقتصاد البلاد.

ث- الجملة التي لم يرد فيها اسم فاعل :

- ادع إلى غافر الذنوب مجيب الدعاء.
- أسهم وشارك في بناء مستقبل بلدك.
- الصديق حافظ العهد صديق وفي.
- يبارك الله في رزق كل متقن عمله.

٢- اقرأ الفقرة الآتية، ثم أجب :

يعد مسجد الإمام محمد بن عبد الوهاب دليلاً واضحاً على تميز العمارة القطرية وإبداعها، فهو بحق تحفة من تحف المعمار العربي، متميز عن غيره من المساجد بمساحته الواسعة، وأسقفه المرتفعة، وجدرانه المزينة والمزخرفة، وفرشه المعطرة، وسرجه المنيرة التي تشع في المكان إضاءة، وفي النفس بهجة وارتياحًا، ومما زاد المكان جمالاً أن كانت ساحته مملوءة بالمصلين.

- **أكمل الجمل الآتية :**

أ. إلى أي الصيغ الصرفية تنتمي كلمة (مملوءة) ؟

(اسم الفاعل – اسم المفعول – المصدر)

ب. نوع المصدر (ارتياح) : ....، وفعلة هو : ....

ت. استخرج من الفقرة السابقة :

- **اسم فاعل لفعل ثلاثي وآخر لفعل غير ثلاثي.**

اسم فاعل لفعل ثلاثي :..........، اسم فاعل لفعل غير ثلاثي : ....

- **اسم مفعول لفعل ثلاثي وآخر لفعل غير ثلاثي.**

اسم مفعول لفعل ثلاثي :.........، اسم مفعول لفعل غير ثلاثي : ....

- **مصدر لفعل ثلاثي وآخر لفعل رباعي.**

المصدر لفعل ثلاثي : ....، المصدر لفعل رباعي : ....

- **مصدرين خماسيين.**

الأول :...، والثاني : ....

ث. بين أي الكلمات التي تحتها خط اسم فاعل وأيها اسم مفعول وفق معناها في السياق ؟

- كلمة (المختار) في :

أ. وصل الندوة الشاعر المختار لإلقاء كلمة عن الشعر المعاصر.

(....................)

ب. أنت مختار البرامج التي ستعرض غدًا في بداية الحفل.

(...................)

- كلمة (محتل) في :

ت. يقاوم الشعب الفلسطيني العدو الصهيوني المحتل.

(...................)

ث. يندد المجتمع الدولي بالممارسات الوحشية في الأراضي المحتلة.

(...................)

- أكمل الجدول الآتي :

الفعل	اسم الفاعل	اسم المفعول	المصدر
قرأ	....	....	....
....	....	مستخرج	....
....	مشارك	....	....
....	....	....	كتابة
صان	....	....	....
....	محترم	....	....

- أنشئ جملاً من تعبيرك يكون فيها كل من الأفعال الآتية اسم فاعل مرة، واسم مفعول مرة أخرى، مراعيًا أن تكون الجمل موضحة معنى الصيغتين:

(كسا – دان – نسي)

الكلمة	جملة اسم الفاعل	جملة اسم المفعول
كسا	....	....
دان	....	....
نسي	....	....

المستوى العاشر

في المستوى العاشر تم تقديم درس أسلوب القسم بهذا الشكل :

المعيار: ١٠-٢-٤ : فهم كيفية صياغة أسلوب القسم باستخدام حروف القسم.

لماذا لا نفكر في التراجع عن الخطأ فوالله إنه يغسل درن الذنوب ويمحو أثرها، ولماذا تذهب عقولنا بعد الخطأ إلى تلمس المعاذير ؟ بالله إن هذا يعد غروراً وإصرارًا، فأبوانا (عليهما السلام) أخطآ فأقرا بالزلة . تالله لقد غفر الله لهما وتاب عليهما أما إبليس فأبى واستكبر عليه لعنت الله .

أمثلة أخرى :

- بالله لا تهمل واجباتك .
- تالله لأدافعن عن وطني .

لاحظ

لاحظ الكلمات الملونة باللون الأحمر:

- ماذا أفاد دخولها على ما بعدها ؟
- كل منها بدأ بحرف، واختلف إلى ثلاثة أحرف ؛ هي : ....، ....، ....
- حدد المقسم عليه في كل من الأمثلة السابقة .

استخلص

أسلوب القسم : يتكون القسم من ثلاثة أركان، هي :

- أداة القسم : (الواو – الباء – التاء) .
- المقسم به : وهو الله (عز وجل)، أو ما أقسم به الله تعالى في قرآنه الكريم .

- المقسم عليه :وهو الجملة المرادة من القسم، وتكون جملة أسمية أو فعلية .

نموذج للإعراب :

(والله إن الحق منتصر) .

الواو : حرف قسم وجر مبني لا محل له من الإعراب .

الله : لفظ الجلالة مقسم به مجرور، وعلامة جره الكسرة .

إن: حرف ناسخ يفيد التوكيد.

الحق: اسم إن منصوب وعلامة نصبه الفتحة .

منتصر : خبر إن مرفوع وعلامة رفعه الضمة، وجملة جواب القسم : (إن الحق منتصر) لا محل لها من الإعراب ؛ لأنها جملة جواب القسم.

طبق وتدرب

١. حلل جمل جواب القسم في كل من الجمل ا آتية :

الأمثلة	أداة القسم	المقسم به	جملة جواب القسم
قوله تعالى: ﴿وَالْعَصْرِ * إِنَّ الإِنسَانَ لَفِي ﴾ [العصر : ١-٢]	....	....	....
قوله تعالى: ﴿قَالُوا تَاللَّهِ إِنَّكَ لَفِي ضَلَالِكَ الْقَدِيمِ ﴾[يوسف : ٩٥]	....	....	....
بالله ما قلت فيك إلا خيرًا .	....	....	....
والله إن الحق لغالب ولو بعد حين.	....	....	....

٢. استخدم أسلوب القسم في توكيد الجمل الآتية :

- الأمر بالمعروف واجب على كل مسلم .

....

- ا لابتعاد عن الفضيلة ينذر بسوء العاقبة.

....

- السلام على الأرض غاية لا تتحقق إلا بالحوار.

....

٣. أعرب الكلمة التي تحتها خط في الجملة الآتية :

تالله ما خاب من استخار.

الإعراب : ....

٤. استخدم اسلوب القسم في ثلاث جمل من إنشائك، ثم اكتبها مراعيًا فيها سلامة النحو والإملاء.

....

....

....

المستوى الحادي عشر

٢-٢ : فهم كتابة الأعداد وموافقتها أو مخالفتها للمعدود في التذكير والتأنيث، واستخدامها استخدامًا صحيحًا .

قواعد العدد << تذكير العدد وتأنيثه >>

الزيوت العطرية توجد في أكثر من ألفي نبات، وهي مركبات معقدة جدًا ؛ حيث يحوي أبسط زيت عطري أكثر من ثمانين عنصراً من المكونات الكيميائية المختلفة .

المواد المطلوبة :

إذا أردت مئة جرام من العطر فحضر ما يأتي :

- ما بين خمسة وعشرين جراماً إلى ثلاثين جراماً من المادة الخام.
- حوالي سبعين جراماً كحولاً.
- من ثلاثة جرامات إلى خمسة جرامات مثبتًا .
- من أربع نقط إلى خمس نقط من الماء المقطر.
- ست ملاعق كبيرة من ماء الورد .

طريقة التحضير:

توضع المكونات في زجاجة، وتغلق بإحكام، وتترك ما بين عشرة أيام إلى اثني عشر يوماً، أو من أحد عشر يوماً إلى ثلاثة عشرة يوماً، ثم تصفى، ويحفظ السائل العطري الناتج في زجاجة لمدة يوم أو يومين في الثلاجة .

لاحظ وتأمل

تأمل الجمل الملونة باللون الأزرق ولا حظ ما يأتي :

- هناك أعداد تطابق معدودها في التذكير والتأنيث، وهي (١، ٢)
- وهناك أعداد تخالف معدودها في التذكير والتأنيث، وهي الأعداد (٣-٩) .

- أما العدد (١٠) فنجده يخالف معدوده إذا جاء مفردًا، ويطابقه إذا جاء مركبًا مع الأعداد من (١-٩)
- وهناك أعداد لا تتأثر بالمعدود تذكيرًا وتأنيثًا وهي ألفاظ العقود (٢٠ – ٩٠) والمئة والألف ومضاعفاتها .

استخلص

تنقسم الأعداد من حيث موافقتها أو مخالفتها للمعدود في التذكير والتأنيث إلى :

أولاً: الأعداد المفردة :

- (١-٢) يتطابقان مع المعدود من حيث التذكير والتأنيث، وهما منفردان بعد المعدود.
- (٣-٩) تخالف المعدود في التذكير والتأنيث.
- (١٠) يخالف معدوده في التذكير والتأنيث كالأعداد من (٣-٩) .
- الأعداد (مئة / ألف / مليون) ثابته لا تتأثر بمعدودها، ويكون معدودها مفردًا مجرورًا.

ثانيًا : الأعداد المركبة :

- (١١)، (١٢) يتفق جزآهما مع المعدود، فيذكران بتذكيره، ويؤنثان بتأنيثه.
- (١٣-١٩) الجزء الأول يخالف المعدود والثاني يطابق المعدود.

ثالثًا : الأعداد المعطوفة (٢١-٩٩) :

- العددان (١-٢) يوافقان المعدود .
- الأعداد (٣-٩) تخالف المعدود .
- ألفاظ العقود (٢٠،٣٠،٤٠، ...) أعداد ثابته لا تتأثر بالمعدود سواء أكان مذكرًا أم مؤنثًا.

طبق وتدرب

١- اختر العدد المناسب لملء الفراغ من بين البدائل الآتية :

أ. يربي المزارع في مزرعته .... بقرة .

(أحد عشر – أربعة عشرة – اثنتا عشر – خمس عشرة)

ب. أقلت السيارة .... صورة .

(عشر – اثنا عشر – سبعة – ست)

ج. أثناء تجولي في سوق واقف التقطت .... صورة .

(سبع عشرة – سبعة عشرة – سبع عشر – سبعة عشر)

٢- صوب الخطأ فيما يأتي:

- تنتج شجرة الزيتون ما معدله اثنتان وأربعون كيلو جرامًا من الزيت.
- اشتريت تسع عشرة كتابًا من معرض الدوحة للكتاب.
- الأسبوع سبع أيام وسبعة ليال.

٣- حول الأرقام في العبارة الآتية إلى حروف عربية:

عدد صفحات الكتاب (١٠٠٠) صفحة، وفيه (١١٦) صورة، و(٥٢٠) هامشًا، وعدد مراجعة (١٨٧) مرجعًا.

....

....

تعد صناعة العطور من المشروعات البسيطة في أدواتها، لذلك يمكنك صناعة عطر من الليمون بطريقة سريعة، وهي كالآتي:

- ١٦ مكيالاً من اوراق الليمون الطازجة المقطعة.
- ٤ ملاعق كبيرة من قشر الليمون المبشور.
- ٢٨٥ ملليجرامًا كحولاً نقيًا.

- ٤٢٥ ملليجرامًا ماء.

طريقة التحضير:

- تخلط الأوراق والقشر والكحول في زجاجة محكمة الغلق.
- يترك الخليط عشرة أيام، ثم يصفى، ويخلط السائل الناتج بالماء، ويعبأ المستحضر في زجاجة، مع مراعاة الزجاجة قبل الاستعمال .

اكتب الأرقام في النص السابق بالحروف العربية .

....

....

....

المستوى الثاني عشر

١٢-٢-٦ : تعرف أدوات الاستفهام (مثل : الهمزة – هل – من – ما – متى – أين – كيف- كم – أي)

الاستفهام ومعانيه

صغيران ضلا عن أهلهما في هذا الليل، يمشيان على حيد الطريق في ذلة وانكسار، ... منقطعان في ظلام الليل، وليس على الأرض أهنأ من ليل الطفل النائم، فهل يكون فيها أشقى من ليل الطفل الضائع ؟ ... يا من لا إله إلا هو، من سواك لهاتين النملتين في حنح هذا الليل الذي يشبه نقطة من غضبك ؟

أمثلة أخرى :

أ. كيف عاد الحجيج إلى أرض الوطن؟
ب. أين سيقام الحفل السنوي لتكريم أوائل الطلبة؟
ت. من هذا الذي يظن أنه خالد في الدنيا؟

لاحظ وتأمل

- لاحظ الكلمات الملونة باللون الاحمر:

هل يحتاج السؤال فيها إلى جواب حتى يكتمل المعنى ؟ وضح بذكر أمثلة .

....

- وظفت أداة الاستفهام (كيف) للسؤال عن .... ، بينما وظفت أداة الاستفهام (أين) للسؤال عن ....
- لاحظ الكلمات الملونة باللون الأخضر:
- هل يحتاج السؤال فيها إلى جواب حتى يكتمل المعنى ؟ ولماذا؟

....

- الغرض البلاغي الذي أفاد السؤال : " من سواك لهاتين النَّملتين ؟" هو (....................)

- بينما كان السؤال الذي أفاد (النفي) هو :

....

استخلص

١- أدوات الاستفهام هي :

(من – متى – ما – أين – كيف – كم – أي – هل – الهمزة) .

- من : يستفهم بها عن القائل، قال تعالى :
- ما : يستفهم بها عن غير العاقل، وتحذف ألفها بعد حرف الجر، قال تعالى :
- متى : يستفهم بها عن الزمان، " متى يسافر والدك؟ "
- كيف : يستفهم بها عن الحال، " كيف أصبحت اليوم ؟ "
- كم : يستفهم بها عن العدد، قال تعالى : (قال كم لبثت) [البقرة : ٢٥٩]
- هل : يسأل بها عن الأشياء التي يجاوب عنها بنعم أو لا، " هل يذوب الحديد في النار ؟"
- الهمزة (أ) : وهي بمعنى (هل)، " أركبًا جئت أم ماشيًا؟ "
- أي : يختلف مرادها حسب ما تضاف إلية، " أي أخويك أكبر ؟"

٢- من ا أغراض البلاغية للاستفهام :

- الأمر : كقولة تعالى : (فَهَلْ أَنْتُمْ مُنْتَهُونَ) [المائدة : ٩١]
- الإنكار : كقولة تعالى : (أَيَحْسَبُ الْإِنْسَانُ أَنْ يُتْرَكَ سُدًى) [القيامة : ٣٦]
- التعجب : مثل : كيف نجوت من الخطر ؟!
- التحقير : كقولك : من هذا مشيرًا إلى حقارته أو حقارة منزلته .
- النفي : مثل : من يعصمك من الله؟

طبق وتدرب

١- أي أساليب ا استفهام الآتية حقيقي، وأيها جاء لغرض بلاغي ؟

- { وَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّنْ مَنَعَ مَسَاجِدَ اللَّهِ أَنْ يُذْكَرَ فِيهَا اسْمُهُ وَسَعَى فِي خَرَابِهَا أُولَئِكَ مَا كَانَ لَهُمْ أَنْ يَدْخُلُوهَا إِلاَّ خَائِفِينَ لَهُمْ فِي الدُّنْيَا خِزْيٌ وَلَهُمْ فِي الآخِرَةِ عَذَابٌ عَظِيمٌ } [البقرة : ١١٤]
- (قَالُوا مَن فَعَلَ هَٰذَا بِآلِهَتِنَا إِنَّهُ لَمِنَ الظَّالِمِينَ) [الأنبياء : ٥٩]
- جاء رجل إلى رسول الله (صلى الله عليه وسلم) فقال : " يا رسول الله، من أحق الناس بحسن صحابتي ؟ ... " [رواه الشيخان]
- يفنى الكلام ولا يحيط بوصفكم   أيحيط ما يفنى بما لا ينفد؟

أبو الطيب المتنبي

- فدع الوعيد فما وعيدك ضائري   أطنين أجنحة الذباب يضير؟

عبدالله بن أبي عيينة

٢- متى تولى الفاروق (رضي الله عنه) خلافة المسلمين ؟

الأسئلة الاستفهامية ذات الغرض الحقيقي	الأسئلة الاستفهامية ذات الغرض البلاغي
....	....
....	....
....	....

٣- بين الغرض من الاستفهام فيما يلي :

المثال	الغرض البلاغي
قولة تعالى : { وَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّنْ مَنَعَ مَسَاجِدَ اللَّهِ أَنْ يُذْكَرَ فِيهَا اسْمُهُ وَسَعَى فِي خَرَابِهَا أُولَئِكَ مَا كَانَ لَهُمْ أَنْ يَدْخُلُوهَا إِلاَّ خَائِفِينَ لَهُمْ فِي الدُّنْيَا خِزْيٌ وَلَهُمْ فِي الآخِرَةِ عَذَابٌ عَظِيمٌ } [البقرة : ١١٤]	....
ما للمنازل أصبحت لا أهلها أهلي ولا جيرانها جيراني شمس الدين الكوفي	....
قوله تعالى : (فَذَٰلِكُمُ اللَّهُ رَبُّكُمُ الْحَقُّ ۖ فَمَاذَا بَعْدَ الْحَقِّ إِلَّا الضَّلَالُ ۖ فَأَنَّىٰ تُصْرَفُونَ) [يونس : ٣٢]	....

قوله تعالى : { وَإِذْ قُلْتُمْ يَا مُوسَى لَنْ نَصْبِرَ عَلَى طَعَامٍ وَاحِدٍ فَادْعُ لَنَا رَبَّكَ يُخْرِجْ لَنَا مِمَّا تُنْبِتُ الأَرْضُ مِنْ بَقْلِهَا وَقِثَّائِهَا وَفُومِهَا وَعَدَسِهَا وَبَصَلِهَا قَالَ أَتَسْتَبْدِلُونَ الَّذِي هُوَ أَدْنَى بِالَّذِي هُوَ خَيْرٌ اهْبِطُوا مِصْراً فَإِنَّ لَكُمْ مَا سَأَلْتُمْ وَضُرِبَتْ عَلَيْهِمُ الذِّلَّةُ وَالْمَسْكَنَةُ وَبَاءُوا بِغَضَبٍ مِنَ اللَّهِ ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ كَانُوا يَكْفُرُونَ بِآيَاتِ اللَّهِ وَيَقْتُلُونَ النَّبِيِّينَ بِغَيْرِ الْحَقِّ ذَلِكَ بِمَا عَصَوْا وَكَانُوا يَعْتَدُونَ } [البقرة : ٦١]	....
قول الشاعر : أبياض شيب واحمرار ثياب؟ أين التناسب يا أولي الألباب	....

٤- مثل لكل مما يأتي بجملة استفهامية من إنشائك :

- استفهام بغرض الإنكار.

....

- استفهام بغرض التعجب .

....

- استفهام بغرض التحقير.

....

ملخص البحث

ملخص البحث باللغة العربية

النحو التعليمي وواقع تعليم اللغة العربية (مدارس قطر نموذجًا)

إعداد الطالبة : نورة خليفة آل ثاني

إشراف : أ.د عز الدين البوشيخي

ملخص

على الرغم من الجهود التي قدمها علماء اللغة القدماء في النحو إلا أن هناك عددا من الإشكالات التي يستصعب فهمها على الطالب بوجه خاص، ويعد النحو من أعقد العناصر اللغوية في مناهج تعليم اللغة العربية. وذلك ما دعا إلى ضرورة التفكير في صياغة نحو تعليمي للغة العربية، ولتلاميذ مدارس قطر خاصة.

وتكمن أهمية البحث في معرفة ما توصلت إليه اللسانيات التعليمية، في مجال النحو التعليمي الذي يستند في صياغته إلى نظرية لسانية في الاكتساب ونظرية نفسية في التعلم وأوصاف لسانية في اللغة المستهدفة ولمتعلمها في كل المراحل. ودراسة النحو التعليمي يقع ضمن اهتمامات اللسانيات التعليمية التي تعد فرعاً من فروع اللسانيات التطبيقية، كما تتقاطع مع علوم التربية وعلم النفس وغيرهما.

والمنهج المتبع فيه البحث هو منهج وصفي تحليلي، حيث تم وصف واقع النحو التعليمي العربي وفق المبادئ التي جاء بها أولدين، ومن ثم رصد وتحليل نماذج من دروس النحو المقدمة في كتب اللغة العربية في قاعات الدرس بدولة قطر. والأدوات البحثية المتناولة في البحث هي الاستبانة المغلقة التي تكون فيها الإجابات مقيدة.

وأهم ما خلص إليه البحث من نتائج: الحاجة الملحة لصياغة نحو تعليمي للغة العربية في مدارس قطر، وغياب الرؤية المتكاملة في تعليم النحو، وعدم الاستفادة مما قدم في ديداكتيك النحو، و الضعف الشديد عند التلاميذ في التعبير السليم نحوياً، كتابة أو نطقاً. وتكمن دلالة النتائج في إعادة ترتيب الدروس النحوية في مناهج اللغة العربية وفق التدرج المعرفي والتعليمي، والاجتهاد اكتشاف طرائق ناجعة في تدريسه. وإمكانية تطبيق نتائج هذا البحث في إعادة المنهجية المتبعة في تنظيم الدروس النحوية بحسب المراحل التعليمية، وصياغتها وفق شروط النحو التعليمي.

ملخص البحث باللغة الإنجليزية

Education grammar and the reality of teaching Arabic (Qatar Schools model)

Student preparation: Noora Khalifa Al Thani
Supervision: a. Dr. Ezzedine Albouchekhi

Summary

Despite the efforts made by scientists in the ancient language, there are a number of difficulties that face students particularly in understanding. Grammar is the most complex element of language in the curricula of teaching Arabic. Thus, that is what called the need to think about the formulation of education of the Arabic language, and especially for Qatar schoolchildren.

The importance of research lies in the recent knowledge in educational linguistics. In addition, in the field of education which is formulated based on the lingual theory in acquisition, the psychological theory in learning, and the linguistic descriptions in the target language and in learners from all stages. The study educational grammar falls within the interests of educational linguistics, which is a branch of applied linguistics. Which also intersect with science of education, psychology, and others.

The approach of the research is descriptive and analytical approach. which describe the reality of the Arab education in accordance with the principles that came out by Oddin, and then monitor and analyze samples of the lessons which are provided in the Arabic language books to classroom students in Qatar. And the research tools which have been used in the research is an enclosed questionnaire in which the answers are restricted.

The most important results concluded from the research are: the urgent need to formulate some educational Arabic language schools in Qatar, and the absence of integrated vision of education as such, not making use of feet in the didactic way, and extreme weakness within pupils to express proper grammar, in writing or orally. The significance of the results lies in rearranging grammatical lessons in Arabic language curricula according to the gradient of knowledge and education, and diligence in the discovery of effective methods of teaching. The possibility of applying the results of this research in the methodology used in the re-organization of grammatical lessons according to levels of education, and formulated according to the terms educational grammar.

فهرس الموضوعات

الإهداء..أ
شكر وتقدير...ب
مقدمة البحث...ت

الفصل الأول : الإطار النظري للسانيات التعليمية

مدخل 2
1- اللسانيات التطبيقية واللسانيات التعليمية 3
1-1– تعريف اللسانيات التطبيقية 3
1-2 – تعريف اللسانيات التعليمية.. 5
2- مجالات اللسانيات التعليمية وقضاياها.................................... 7
2-1- مجالات اللسانيات التعليمية 7
2-2 - قضايا اللسانيات التعليمية..8
3 – اللسانيات التعليمية ونظريات التعلم.....................................13
3-1- نظريات التعلم 13
3-1-1- نظريات التعلم الكلاسيكية 13
3-1-1-1- النظرية السلوكية 14
3-1-1-2- النظرية الإشراطية 16
3-1-1-3- النظرية الجشطلتية 20
3-1-1-4- النظرية البنائية...............................22
3-1-2- العلاقة بين اللسانيات التعليمية ونظريات التعلم الكلاسيكية 24
3-2- نظريات التعلم الحديثة 26
3-2-1- نظرية التعلم المباشر 26
3-2-2- نظرية التعلم التعاوني 28
3-2-3- العلاقة بين اللسانيات التعليمية ونظريات التعلم

الحديثة 31

خاتمة 32

الفصل الثاني : النحو التعليمي في اللسانيات التعليمية

مدخل 33

1 - الطابع التعليمي في كتب النحو العربي.........................34

1-1 جهود القدماء في تيسير النحو 34

1-2جهود المحدثين في تيسير النحو 38

1-3 العرب 38

1-3-1 دراسة " إبراهيم مصطفى " 38

1-3-2 دراسة " شوقي ضيف " 39

1-3-3 دراسة " تمام حسان "..40

1-3-4 دراسة " مهدي المخزومي "..41

1-3-5 دراسة " محمود سليمان ياقوت ".................................42

1-3-6 دراسة " عائشة حوري " 43

1-3-7 دراسة " مومن أحمد " 43

1-3-8 دراسة " علي آيت أوشان " 43

1-3-9 دراسة " محمد صاري " 44

1-4 غير العرب 45

1- 4-1 دراسة " ميشيل صوان" 45

1- 4-2 دراسة "ديفيد نيوبي" 45

2 – النحو التعليمي والنحو العلمي 47

2-1- مفهوم النحو التعليمي وعلاقته باللسانيات التعليمية.................47

2-2- التمييز بين النحو العلمي والنحو التعليمي...................................48

2-3 - شروط النحو التعليمي ونماذج منه في اللغات الأخرى 53

2-4 - شروط ديداكتيك النحو 66

2-5 - حقائق تعليم النحو 69

3– موقع النحو من تعليم اللغات 74

3-1- اللسانيات التعليمية في واقعنا العربي 77

خاتمة 79

الفصل الثالث : تقويم واقع الدرس النحوي في تعليم اللغة العربية

(دراسة ميدانية في مدارس قطر)

مدخل 81

1 – الدرس النحوي في الكتاب المدرسي 82

1-1- تعريف الكتاب المدرسي 82

1-2 - وظائف الكتاب المدرسي 83

1-3- مضمون منهج اللغة العربي..84

1-4 - خصائص الدرس اللغوي 85

1-5 - الأهداف من تدريس النحو 86

1-6 - أهداف معايير مناهج اللغة العربية لدولة قطر 86

1-6-1- معايير مناهج اللغة العربية 87

1-6-2- أهداف معايير اللغة العربية 87

1-7 - تحليل معايير مناهج اللغة العربية لدولة قطر ونماذج منها 88

1-8 - النتائج المترتبة على توزيع الدروس النحوية في الكتاب المدرسي.110

1-9 - منهجية عرض الدروس النحوية في الكتاب المدرسي 112

2 – الدرس النحوي في الواقع التعليمي 121

2-1- منهجية عرض الدرس في قاعات الدرس 121

2-2 - الخطاب النحوي للمعلم 124

2-3- الوسائل المعينة في دروس القواعد النحوية 124

3 – تحليل نماذج من مخرجات الدرس النحوي (الدراسة الميدانية) 127

3-1- استبانة حول رأي الطالبات في قواعد النحو الواردة في كتاب اللغة العربية 127

3-1-1 - عينة الدراسة 127

3-1-2 - أدوات البحث.. 127

3-1-3 - استبانة التلميذات 128

3-1-4 - مصادر الاستبانة 128

3-1-5- صياغة بنود الاستبانة...129

3-1-6 – تحليل الاستبانة 130

3-1-7 – نتائج الاستبانة 136

3-2 التوصيات 137

خاتمة 139

خاتمة البحث 141

المراجع.. 147

الملاحق..160

الملحق الأول : قائمة المصطلحات...161

الملحق الثاني : استبانة التلميذات...167

الملحق الثالث: مخططات عمل اللغة العربية 174

الملحق الرابع: الخرائط التدفقية..188

الملحق الخامس: نماذج من الدروس النحوية في الكتاب المدرسي 211

ملخص البحث.................................. 234

اللغة العربية............................... 236

اللغة الانجليزية.................................... 238

فهرس الموضوعات... 240